مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، الاصدار الخامس، ديسمبر ٢٠٢٠
ISSN (Online): 2636-2899

فاعلية بعض الإستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

اعداد
أ.م.د / سحر فؤاد إسماعيل
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة حلوان

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وتحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والافتقار إلى استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة. وللوصول إلى حل هذه المشكلة سار البحث في مجموعة من الخطوات؛ لعل من أهمها: بناء قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، واختيار ثلاث إستراتيجيات تدريسية؛ هي: النمذجة، والتعلم التعاوني، والقراءة الزوجية، ومعالجة خمسة نصوص نثرية من كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي– بالإستراتيجيات الثلاثة كل على حدة، كما تم بناء دليل للمعلم، وتضمن الدليل: خطوات تنفيذ كل إستراتيجية، وإجراءاتها، والأنشطة، والوسائط المستخدمة، وتقويمها، وقامت الباحثة بقياس فاعلية الإستراتيجيات الثلاثة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؛ وذلك من خلال تصميم بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، و بناء اختبار يقيس تلك المهارات، وضبطه، واختيار ثلاث مجموعات تجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وتطبيق الاختبار على هذه المجموعات قبلياً، ثم تطبيق الإستراتيجيات الثلاثة على هذه المجموعات، ثم إعادة تطبيق الاختبار على تلك المجموعات بعدياً.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج؛ لعل من أهمها: فاعلية الإستراتيجيات الثلاثة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كما أثبتت النتائج تفوق إستراتيجية القراءة الزوجية –في تنمية مهارات الطلاقة القرائية– على إستراتيجيتي النمذجة، والتعلم التعاوني.

الكلمات المفتاحية: الطلاقة القرائية– الإستراتيجيات التدريسية– إستراتيجية النمذجة– إستراتيجية التعلم التعاوني– إستراتيجية القراءة الزوجية.

Efficacy of Certain Teaching Strategies on Reading Fluency Skills of First Prep Students

Asst. Prof. Dr. Sahar Fouad Ismail

Assistant Professor of Arabic Curricula and Teaching Methods

Faculty of Education – Helwan University

Abstract:

This research aimed at the development of reading fluency skills of first prep school students. The research problem was mainly represented in weak reading fluency skills of first prep school students as well as negligence of modern teaching strategies. In order to find out a solution, the study passed through a set of steps. Most importantly were providing a list of reading fluency skills, suitable for first prep students, selecting three teaching strategies; modeling, collaborative learning and double reading, then, processing five prose texts within the first prep Arabic Language book using these three strategies one at a time. A manual for teachers was also provided and included performance steps, procedures, activities, means used and correction procedures per strategy. A researcher measured how far the three strategies were efficient for the development of reading fluency skills of the students. This was made by developing a note card for reading fluency skills as well as a measuring test and selecting three experimental groups, who are to be primarily subject to the test, within the first prep students. After application of these three strategies to the groups, the test was subsequently post-applied.

The study concluded a set of findings. A prominently important finding is that the three strategies were effective for the development of reading fluency skills of the first prep students. Results further showed that double reading strategy outperformed both modeling and collaborative strategies with regard to the development of the said skills.

Keywords: reading fluency, teaching strategies, modeling strategy, collaborative learning strategy, double reading strategy.

المقدمة:

القراءة هي الطريق الذي يسعى فيه كل باحث عن المعرفة، والوسيلة التي يجتاز بها الفرد حواجز الزمان والمكان؛ فينهل بها من أفكار القدماء وعلومهم، ويطلع بها على حضارات الشعوب وثقافاتها، كما تعد وسيلة المتعلم الأساسية لطلب العلم والدراسة، وهي وسيلة التثقيف والتسلية والاستمتاع؛ بما أنتجه الأدباء والمفكرين، وكذلك وسيلة مهمة لحل كثير من المشكلات التي يتعرض لها الفرد في تفاعلاته اليومية مع غيره من أبناء مجتمعه؛ بل هي وسيلة المجتمع إلى التقدم والرقي ومسايرة التطور التكنولوجي الهائل الذي أصبح سمة الحياة المعاصرة.

وتعد القراءة المجال الأهم بين مجالات النشاط اللغوي، فبالإضافة أنها أداة من أدوات اكتساب المعرفة المتزايدة؛ فهي تمثل قاعدة أساسية في علوم التربية، وهي غاية بحد ذاتها إلى أن يستطيع التلميذ السيطرة على مهاراتها، فالذين يجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء، ومن أجاد القراءة فقد بلغ الهدف.

ولما كان للقراءة أهمية فائقة فهي تأتي في أولويات المناهج والكتب الدراسية في السنوات الأولى،وتحتل مساحة كبيرة من الوقت المخصص للحصص الدراسية؛ لأنها القاعدة التي من خلالها يستطيع التلميذ أن يَعبُر إلى المواد الدراسية الأخرى، فنجاحه في القراءة يعد انطلاقة مهمة؛ فمعنى ذلك استطاعته اكتساب جميع المعارف الأخرى.

ولم تعد القراءة مجرد عملية فك لإشارات ورموز قوامها النص فقط؛ بل عملية تفاعل بين القارئ والنص(خميس الجويني، ٢٠٠٥، ٧٤) ؛ فالقراءة عملية من عمليات التفكير لا تختلف عن العمليات التي استخدمها كاتب النص المقروء، ففي كلا الأمرين هناك التنظيم، والفهم، والتحليل، والتركيب والحكم، وحل المشكلات، والانتقاء والاستدلال ، ومقارنة البيانات، والنقد، والربط، والاستنتاج، والتعميم .(حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٨)

وتتعدد مهارات القراءة؛ ومنها: قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية المعرفية(بنية الكلمة)، ومن الناحية اللغوية(حركة الإعراب أواخر الكلمات)؛ وذلك حسب موقعها بالجملة، وتوظيف نبرة الصوت بحسب المعنى: كالاستفهام، والتعجب. ومن مهارات القراءة التي يجب على المعلم تنميتها مهارة السرعة القرائية؛ وذلك بتدريب التلاميذ على السرعة المناسبة، بحيث تكون وسطًا

بين البطء المعيب، والإسراع المخل، ولا يأتي هذا إلا عبر تدريب التلاميذ على مشاهدة الكلمات، ونطقها نطقًا سليمًا، وتأليفها في جمل وتراكيب.(عبد الفتاح البجة،٢٠٠٠، ٢٨٥)

فالقراءة نشاط عقلي يُكسب القارئ المعرفة والثقافة والعلوم، وسلامة اللفظ وحسن الحديث والإلقاء؛ وليست عملية آلية لفك الرموز المكتوبة فقط، ولم تعد مقتصرة على المعاني الذهنية التي تؤديها هذه الرموز .(محمد الحوامدة،٢٠٠٧)

وتصنف القراءة من حيث الأداء إلى: قراءة صامتة وقراءة جهرية، وعلى الرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة وأهميتها، إلا أن التلاميذ يحتاجون إلى القراءة الجهرية، فهم يستفيدون من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوتٍ عالٍ، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى تذوقهم لموسيقى الأدب وتحسن نطقهم.(علي مدكور،١٩٩١، ١٤٣)

كما أن القراءة الجهرية تيسر للمعلم أن يكتشف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، وبالتالي يمكن تصويبها ومعالجتها، كما أنها تيسر اختبار مدى قدرة التلاميذ على السرعة والطلاقة والدقة في القراءة.

وللقراءة الجهرية عدد من الأهداف؛ منها: فهم الكلمة، والجملة والنص، ووسيلة المعلم في اختبار قياس الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء، وسلامة النطق في القراءة الجهرية، ومعرفة الحروف وأصولها وأصواتها، ونطقها وصحة القراءة، والتدرب علي علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.

وللقراءة جانبان: جانب آلي؛ يتمثل في تعرف صورة الحرف وصوته، والقدرة على تشكيل كلمة وجملة منها، وجانب ذهني إدراكي؛ يتمثل في فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بين هذين الجانبين؛ إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا ضعف أحد الجانبين.

وتتعدد مهارات القراءة الجهرية التي يجب على التلميذ أن يمتلكها، ومن أبرز هذه المهارات: السرعة القرائية، والقدرة على تنويع الصوت وتغييره تبعًا للنص المقروء، والقدرة على ضبط المقروء مع علامات الترقيم، وضبط الكلمات وفق الحركات الإعرابية لأواخر الكلمات، وداخل الكلمة نفسها ضبطًا سليمًا، والقدرة على نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، والقدرة على التفريق بين الحروف والأصوات المتشابهة، وقدرة التلميذ على إخراج

الحروف من مخارجها الصحيحة.(عبد الفتاح البجة، ٢٠٠٠، ٢٨٦)

وقد اتفق عدد من الباحثين (عبد الفتاح البجة،٢٠٠٠)، (حلس،٢٠١٢)، (جاب الله ومكاوي وماهر عبد الباري،٢٠١١)، (سميح أبو مغلي،٢٠١٠) على أن مهارات القراءة الجهرية هي: تعرف الحروف والرموز المكتوبة، وسلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا.

ويعد الفهم هو الغرض الرئيس من القراءة، فالقراءة بدون فهم قد لا تعني شيئًا. وكذلك تعد القدرة على قراءة النص بتلقائية وسرعة ودقة وتعبير تؤدي دورًا جوهريًا في تكوين القارئ الكفء؛ وهذا ما يسمى الطلاقة القرائية، التي تساعد على فهم النص المقروء.(Hasbrouck& Tindal,2006,643)

وتؤدي الطلاقة القرائية دورًا مهمًا في الفهم القرائي، ولهذا الدور عدة أوجه؛ منها: الدقة القرائية؛ فتعرف الكلمات بطريقة صحيحة يقود بالضرورة إلى فهم معناها، والخطأ في دقة الكلمات يؤثر في فهم المعنى.(ILA.,2018,5)

هذا؛ وتحظى الإستراتيجيات التدريسية بمكانة مهمة في تعليم اللغة وتعلمها؛ حيث إنها تساعد في تحديد معاني كلمات النص المقروء، وتفسير دلالاتها، وكذلك تساعد في التمييز بين المعاني.

جاءت هذه الإستراتيجيات كرد فعل على الطرائق التقليدية التي أهملت دور التلميذ ومشاركته، ونظرت إلى المعلم على أنه محور العملية التعليمية والتعلمية، في حين أن التلميذ هو محور العملية التعليمية، وله الدور الأكبر والفاعل في هذه العملية التربوية.

وإستراتيجيات التدريس هي إجراءات التدريس التي يخططها المعلم مسبقًا؛ بحيث تعينه على تنفيذ عملية التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة؛ لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فاعلية ممكنة.(كمال زيتون،٢٠٠٠، ٢٩٢)

وتعد إستراتيجية النمذجة من الإستراتيجيات المهمة في تدريس مهارات القراءة الجهرية، فالتعليم بالقدوة أو النموذج من أنجح أساليب التعلم، وأكثرها فاعلية عندما تقترن بإيضاحات، أو تعليقات يقدمها الأنموذج أو القدوة (المعلم) في أثناء قيامه بالمهارة المرغوب تعليمها للتلاميذ، والنمذجة عبارة عن فكرة يحملها التلميذ عن معلمه، والصورة التي يرسمها عنه في ذهنه تدفعه إلى الأخذ بما يقول ويفعل، ومن هنا كان تأثير

المعلم هو الأكثر والأعظم أثرًا من جميع تقنيات التعليم الأخرى. (بليغ حمدي ،٢٠١٣ ، ٢٥١)

والنمذجة من الإستراتيجيات التي تؤثر في عدد كبير من المتعلمين؛ حيث يقوم المعلم بجعل التلاميذ على وعي بالنموذج الحي الذي عليهم اتخاذه لتسيير عمليات تفكيرهم، وإيضاحها أثناء تعليمهم التخطيط وحل المشكلات، وتقويم الحلول، ومراجعة عمليات التفكير أمام التلاميذ؛ مما يمكنهم إدراك عمليات تفكيرهم.(Bandura,1971)

وتعد إستراتيجية التعلم التعاوني من الاتجاهات المعاصرة في مجال طرائق التدريس؛ حيث أثبتت الدراسات النفسية أن التعليم يتقدم وتزداد كفايته في المواقف الجماعية، وأن التعلم في المجموعات الصغيرة أفضل منه في المجموعات الكبيرة. (فتحي سيبتان، ٢٠١٠، ١١٢)

وتوصلت نتائج عديد من البحوث والدراسات إلى أن التعلم التعاوني أفضل من التعلم التنافسي أو الفردي، ويتضح هذا التفضيل في زيادة التحصيل، وتحسين التوعية الإنتاجية، وإنشاء العلاقات الإيجابية بين المتعلمين، ثم إنماء شروط الصحة النفسية لديهم، وتقديرهم لذواتهم. فالتعلم التعاوني إستراتيجية تعليمية تدعو إلى تعاون المتعلمين جميعًا، وتضافر جهودهم لتحقيق تعلم المخطط له بصورة منظمة.(ناصر الخوالدة وآخر، ٢٠٠١، ٢٢٩)

والتعلم التعاوني له دور فعال في العملية التعليمية التي تقسم الطلاب إلى مجموعات، وهذا لا يعني أن دور المعلم قد ألغي في هذه الإستراتيجية، إذ يقوم المعلم في التعلم التعاوني بدور المساند لتعليم أفراد المجموعة المهمة التعليمية، وتعليمه المهارات الاجتماعية، وتقسيم المجموعات، وتقييمها، وتقديم الإرشادات والقواعد ذات العلاقة بإستراتيجية التعلم التعاوني.

ويعد التعلم التعاوني أداة مساعدة للمعلم في التعليم الصفي؛ حيث يتضمن توفير فرص للتلاميذ لممارسة مهارات متعددة في المنهج المدرسي، ويعني التعلم التعاوني بقيام التلاميذ بالمهام المطلوبة كفريق، أو ضمن مجموعة صغيرة؛ حيث يدعم بعضهم بعضًا.(منى الحديدي، وجمال الخطيب،٢٠١١، ٢٦٨)

ومن الإستراتيجيات الفعالة في تدريس القراءة إستراتيجية القراءة الزوجية، وهي شكل من أشكال القراءة الاقترانية بين التلاميذ المشاركين في النشاط القرائي، وقد وُضعت هذه الإستراتيجية من

قبل مورجان عام ١٩٧٦؛ بهدف استخدامها من قبل الآباء، واستخدمت من قبل المعلمين أيضا، وعادة ما يكون الشراكة بين شخص ماهر في القراءة وآخر ضعيف فيها؛ حيث يقوم الشريك المعلم بتقديم الدعم والمساندة للشريك الضعيف.

وإستراتيجية القراءة الزوجية عبارة عن قراءة شريك Partner ، ويتصف الشريك بمستوى مرتفع من مهارات القراءة ؛ حيث يقوم الشريك بقراءة الموضوع قراءة جهرية مراعيًا مهارات الطلاقة القرائية؛ وهي: الدقة، والسرعة، والأداء المعبر؛ بحيث يعين على تعلم زميله، فيؤدي القراءة بنفس الكيفية التي قرأ بها الشريك؛ بما يساعده على تنمية مهاراته القرائية.(ماهر عبد الباري،٢٠١٦، ٣١٨)

ثانيًا- الإحساس بالمشكلة:

نظراً لوجود قصور في الاهتمام بتعليم مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ فإنه يلاحظ ضعف في مهارات الطلاقة القرائية لديهم؛ حيث يصعب عليهم نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، و إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وقراءة الجملة مكتملة المعنى، وقراءة الكلمة في إثر الكلمة، والتلعثم أثناء القراءة، والتردد في نطق بعض الحروف. ويؤكد الإحساس بالمشكلة ما يلي:

أ- الدراسة الاستطلاعية: التي قامت بها الباحثة على عدد من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة، وهدفت إلى تعرف مستوى مهارات الطلاقة القرائية لديهم؛ حيث طبقت الباحثة عليهم بطاقة ملاحظة مبدئيًا لقياس مهارات الطلاقة القرائية؛ وتم التوصل إلى: ضعف في مهارات النطق الصحيح للحروف والكلمات، وتكرار الأخطاء رغم تصحيحها، وقراءة الكلمات كلمة كلمة دون اكتمال معنى الجملة، والبطء في القراءة. ويتضح من نتيجة الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ب- الندوات والمؤتمرات: فكثير من المؤتمرات المتخصصة - في دراسة واقع تعليم اللغة العربية- أقر بتدني مستوى تلاميذ التعليم العام في الطلاقة القرائية، وقلة تدريبهم عليها؛ ومنها:(التقرير الختامي لندوة مناقشة سبل تطوير تعليم القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي،١٩٨٥)،

و(ندوة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية،١٩٨٨)، و(التقرير الختامي لندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين،١٩٩٨)، و(مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي،١٩٩٩).

ج- بحوث ودراسات أكدت أهمية تنمية مهارات الطلاقة القرائية؛ ومنها: (إبراهيم الرمحي،٢٠١٧)، و(مرضي الزهراني،٢٠١٧)، و(محمد الحوامدة،٢٠٠٧)، و(عبد العليم إبراهيم،١٩٩٤)، و(صلاح مجاور،١٩٨٣) التي أكدت أهمية الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال القراءة، فهي تيسر للمعلمين الكشف عن أخطاء النطق التي يمكن أن يقع فيها التلاميذ؛ إذ من خلال القراءة الجهرية يمكن للمعلم قياس الطلاقة والدقة والنطق والإلقاء، إضافة إلى أنها تساعد التلاميذ في الربط بين ما يسمعونه في الحياة اليومية والرموز المكتوبة أو النصوص المقروءة، فالتلميذ يستخدم حاستي السمع والبصر في القراءة الجهرية، مما يمكن أن تنمي اتجاهاته نحو اللغة خصوصًا إذا كانت النصوص المقروءة نصوصًا شعرية أو سردية.

د- بحوث ودراسات سابقة أكدت الحاجة إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية؛ ومنها: دراسة(علاء عويضة،٢٠١٢) التي ترى أن الأخطاء القرائية الجهرية الأكثر شيوعًا لدى التلاميذ هي(الحذف يليها التكرار ثم الإضافة)، ولم تظهر النتائج أية فروق بين التلاميذ في الأخطاء القرائية وفق متغير التحصيل الدراسي(مرتفع-منخفض)،كما لم تظهر النتائج أية فروق بين درجات التلاميذ في الأخطاء القرائية وفق متغير الجنس.ودراسة(شفاء المشهداني، ٢٠٠٨) التي لاحظت ضعف في مهارات القراءة الجهرية (سرعة القراءة-صحة القراءة- فهم المقروء)لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ودراسة (جمال العيسوي،٢٠٠٤) التي أكدت ضعف مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

هـ- اهتمام واضعي مناهج اللغة العربية بمهارات الطلاقة القرائية: نظرًا لأهمية الطلاقة القرائية فقد جعلته وزارة التربية والتعليم هدفًا من أهداف تعليم اللغة العربية؛ حيث نصت الأهداف على ضرورة اكتساب التلاميذ مهارات القراءة الجهرية، وحسن التعبير عما تحمله الكلمات المقروءة من مشاعر و أحاسيس، وأن يكتسب التلاميذ مهارات الطلاقة القرائية؛ وهي: السرعة والدقة والفهم.(وزارة التربية والتعليم،٢٠١١، ٨٧)

كل ما سبق يؤكد أهمية استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة؛ لتنمية بعض مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ثالثًا – تحديد المشكلة: تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والافتقار إلى إستراتيجيات حديثة لتنمية هذه المهارات؛ وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما فاعلية إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما فاعلية إستراتيجية القراءة الزوجية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما الإستراتيجبة الأفضل– من الإستراتيجيات الثلاثة– في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

رابعًا – فروض البحث: تتحدد فروض البحث فيما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى–الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة– في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية؛ لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى–الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة– في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية –الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني– في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة

ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية؛ لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية-الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني- في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ لصالح القياس البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة-الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية- في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية؛ لصالح القياس البعدي.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة-الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية- في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ لصالح القياس البعدي.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

خامسًا- أهمية البحث: قد يفيد هذا البحث كلًا من:

- مخططي مناهج اللغة العربية ، ومطوريها: حيث يقدم هذا البحث قائمة بمهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ مما يساعد في تطوير مناهج اللغة العربية لهم.
- المعلمين: حيث يقدم هذا البحث نموذجًا للتدريس ببعض الإستراتيجيات التعليمية؛ مما يساعد المعلمين في تنمية مهارات الطلاقة القرائية في ضوء هذه الإستراتيجيات.

- المتعلمين: حيث ينمي هذا البحث بعض مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى تستهدف تنمية مهارات الطلاقة القرائية.

سادسًا– حدود البحث: اقتصر هذا البحث على:

- عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الحرية الرسمية للغات بإدارة المستقبل التعليمية، موزعة على ثلاث مجموعات تجريبية، يبلغ عدد كل مجموعة(٣٣) تلميذًا وتلميذة.
- بعض مهارات الطلاقة القرائية التي يكشف البحث الحالي عن مناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- ثلاث إستراتيجيات تعليمية؛ هي: النمذجة– التعلم التعاوني–القراءة الزوجية.
- تطبيق الإستراتيجيات الثلاثة المختارة كل على حدة على خمسة نصوص نثرية من كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي–فصل دراسي أول للعام ٢٠١٩/٢٠١٨؛ وهي :(الحرية– حوار مع أبي–صيانة المال العام– سبيل النجاح–غرائب المخلوقات).

- **سابعًا – تحديد المصطلحات:** بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، تُوصل إلى التعريفات الإجرائية التالية:

- **الطلاقة القرائية:** هي القدرة على قراءة النص المكتوب المترابط؛ بسرعة ودقة ويسر وتلقائية، مع تمثيل المعاني، والتعبير عن الأفكار في النص المكتوب. (Meyer, & Felton, 1999)
- **الإستراتيجيات التدريسية:** هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفًا من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس؛ بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة.(حسن زيتون،٢٠٠١، ٢٨١)

ثامنًا– خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

١- **تحديد الإطار النظري للبحث؛ وتم ذلك من خلال دراسة:**

- البحوث والدراسات السابقة، والكتابات المرتبطة بطبيعة الطلاقة القرائية، ومهاراتها، وكذلك الأدبيات التربوية التي تناولت الإستراتيجيات التعليمية، ومراجعة البحوث والدراسات التي تناولت الإستراتيجيات الثلاثة(النمذجة–التعلم التعاوني–القراءة الزوجية).

٢- **بناء قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي،** وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، والتأكد من ثباتها.

٣- **معالجة النصوص الخمسة المختارة من كتاب اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي – فصل دراسي أول بالإستراتيجيات الثلاثة المختارة (النمذجة–التعلم التعاوني–القراءة الزوجية)؛ لتنمية بعض مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:**

- ما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة من مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بطبيعة الإستراتيجيات.
- بناء دليل المعلم؛ لتدريس الإستراتيجيات الثلاثة لتنمية بعض مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤- **قياس فاعلية الإستراتيجيات الثلاثة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتم ذلك من خلال:**

- تصميم بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، وضبطها.
- بناء اختبار مهارات الفهم القرائي، وضبطه.
- اختيار مجموعات البحث الثلاثة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي .
- تطبيق بطاقة الملاحظة والاختبار على مجموعات البحث قبلياً.
- التدريس بالإستراتيجيات الثلاثة لمجموعات البحث.

- تطبيق بطاقة الملاحظة والاختبار على مجموعات البحث بعدياً.
- استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

الإطار النظري للبحث: الإستراتيجيات التدريسية، والطلاقة القرائية

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص مهارات الطلاقة القرائية التي يسعى البحث لتنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من: الإستراتيجيات التدريسية، والطلاقة القرائية؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: الإستراتيجيات التدريسية

يهدف هذا المحور إلى عرض الإستراتيجيات التدريسية الثلاثة التي استخدمها البحث في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وهي: إستراتيجية النمذجة، وإستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية القراءة الزوجية، ويتضمن المحور عرض مفهوم كل إستراتيجية، وأشكالها، وخطواتها الإجرائية، وبيان ذلك كما يلي:

الإستراتيجيات التدريسية خطة محكمة البناء، يتم من خلال تطبيقها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة في العملية التعليمية /التعلمية. وفيما يلي عرض تفصيلي للإستراتيجيات الثلاثة المستخدمة في هذا البحث؛ وهي: إستراتيجية النمذجة، وإستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية القراءة الزوجية.

أولًا- إستراتيجية النمذجة: تنتمي إستراتيجية النمذجة إلى نظرية التعلم المعرفي التي وضعها العالم باندورا في سنة (١٩٢٥)، والتي اهتمت في دراساتها بالعمليات العقلية والتي تبنت قضية أساسها أن المتعلمين يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك المعلم، والذي يعد من الناحية التقنية أنموذجًا، ويسمى اكتساب المعارف والمهارات- عبر هذه الملاحظة- الاقتداء بالنموذج. (وهيب الكبيسي، وصالح حسن ، ١٩٩٩ ، ١٦٧-١٦٨)

ويرى "باندورا" (Bandura) أن كثيرًا من حالات التعلم عند التلميذ تكون عن طريق ملاحظة الآخرين؛ ومن ثم تقليدهم، وعندما يتعلم التلميذ سلوكًا جديدًا من خلال الملاحظة وحدها فإن هذا التعلم علي الأرجح هو تعلم معرفي؛ فالتعلم لابد وأن يتضمن عمليات معرفية داخلية؛

بمعنـــي آخــر أن العمليــات المعرفيــة تعــد مــن المحددات الرئيسة للتعلم (هدى الخفاجي ، ٢٠١١ ، ٤٠) .

ويعد النموذج والقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرهـا فاعليـة، ويمثـل النمـوذج قاعـدة رئيسـة للمتعلم، ومن ثم وجب على المعلمين إدراك أهمية تقـديم أنـواع السـلوك المـتقن والمرغـوب فيـه أمـام التلاميـذ؛ خاصــة عنـدما يقتـرن بإيضــاحات أو تعليقـات يقدمها النمـوذج أو القـدوة (المعلـم) أثنـاء قيامـه بالمهـارة المراد تعلمهـا. (عـروض المـالكي، ٢٠٠٦، ٧٦)

وتعـرف إسـتراتيجية النمذجـة إجرائيًـا بأنهـا: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستخدمها المعلم لمساعدة التلميذ على تنظيم ومراقبة عملية تعلـم مهـارات الطلاقـة القرائيـة، والسـيطرة علـى أنشـطته المعرفيـة والتأكـد مـن تحقـق أهـداف تعلـم المهـارات، وذلــك مــن خــلال التزامــه بالخطــة التدريسية المقترحة في البحث.

وقـد عـرف ولـيم عبيـد (٢٠٠٩، ١٩٥) النمذجــة بأنهــا: إســتراتيجية تعليميــة لإيصــال المعــارف والمهـارات – التـي يعـالج فيهـا المعلـم المعلومــات – بصــوت مرتفــع أثنــاء قيامــه بـالإجراءات المحـددة مـن أجـل تعلـم مهمـة معينـة، والتركيز في إبراز طرق المعلم في التفكير والتعلم والعمل؛ على أن يضع التلاميذ أنفسهم في الإطار المرجعي للمعلم.

وتُعرف النمذجـة بأنهـا: إتاحـة نمـوذج سـلوكي مباشـر، قـد يكـون شخصـيًا أو ضـمنيًا أو تخيليًـا للمعلم؛ إذ يكون الهدف هو توصيل معلومات حول الأنموذج السلوكي المعروض للمتعلم بقصد إحداث تغييـر مـا فـي سلوكه؛ أي إكسابه سلوكًا جديدًا . (الشناوي ،١٩٩٧ ، ٣٦٨)

لذا؛ يوضـح المعلـم – مـن خـلال إسـتراتيجية النمذجـة– مايـدور بتفكيره بصـوت مرتفـع، ويُظهـر كيفيـة السيطرة علـي العمليات المعرفيـة (التـذكر، والانتبـاه، والإدراك، والتفكيـر)، والعمليـات مـاوراء المعرفيــــة (التخطــــيط، والمراقبــــة، والتقــــويم، والمراجعـة). ومـن سلوكيات مـاوراء المعرفيـة التـي يمكـن للمعلـم إظهارهـا: وضـع الخطـط، ووصـف الأهــداف، وإعطــاء أســباب الأحــداث، وكتابــة التعليقات، وتقييم الأعمال أمام تلاميذه ومشاركتهم فـي ذلك، والتحدث عن تفكيره الخـاص، ومـن ثـم يمكنـــه مطـــالبتهم بالتحـــدث عـــن تفكيـــرهم؛ فالإسـتراتيجية لا تقتصـر علـي مجـرد التقليـد مـن جانب التلميذ؛ كالتقليد في الألعاب الرياضية؛ وإنما تتطلـب مـن التلميـذ توضـيح مايـدور فـي ذهنـه،

وإيضاح الخطوات والبدائل في كل خطوة يقوم بها، وتوضيح أسباب اختيار كل منها .

وتعد إستراتيجية النمذجة مهمة في الحياة العادية والمدرسية؛ حيث تنمي مهارات ما وراء المعرفة ومعرفة ما وراء المعرفة، والمعلمون لديهم القدرة على التفكير بصوت عال لإظهار وتوضيح عمليات تفكيرهم أمام التلاميذ والتفكير في التفكير. وهو بذلك يعمل كنموذج خبرة للتلاميذ، ويمكن للتلاميذ أن يراقبوا طرق ممارسة واستخدام مهارات ما وراء المعرفة ومعرفة ما وراء المعرفة، والنمذجة في أغلب الأحيان مكون أساسي في تدعيم ما وراء المعرفة. (Gama, F., 2004)

ومن سلبيات إستراتيجية النمذجة أن قيمتها قد تقل عند التلميذ؛ لأن المعلم هو الذي يقوم بها دون مساهمة التلميذ، كما أن هذا الأسلوب لا ينظر إلى تفكير التلميذ الحالي (إبراهيم أبو نيان، ٢٠٠١). ويمكن التغلب على هذه السلبية بجعل التلميذ نموذجًا وقدوة عندما يصل بالتدريب إلى مستوى إتقان المهارة.

-**أنواع النمذجة** : (داوود ، ١٩٩٠، ١٢٠)

- **النمذجة الحية** : وتعني أن يقوم الأنموذج بتأدية المهارات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك المهارات .
- **النمذجة المصورة**:يقصد بها قيام الشخص المراد تعديل سلوكه بتقليد سلوك النموذج مصور؛ مثل: النماذج المصورة في الأفلام وبرامج التليفزيون.
- **النمذجة بالمشاركة:** في هذا النوع من النمذجة يقوم الأنموذج بمساعدة الفرد المتعلم علي تأدية المهارة إلي أن يستطيع الفرد القيام بها .
- **النمذجة المقصودة:** ويقصد بها تقليد سلوك الأنموذج عن رغبة وتصميم مسبقين؛ وذلك بهدف اكتساب أنواع جديدة من المهارة .
- **النمذجة الفردية:** ويقصد بها تقليد سلوك الأنموذج الفردي إذ تقوم العلاقات هنا بين المقلد والأنموذج علي أسس فردية .
- **النمذجة الجماعية:** ويقصد بها تقليد سلوك الأنموذج من قبل مجموعة كبيرة من الناس .

- **النمذجة الحسية:** وفيها يتعرض الفرد المتعلم لخبرات حسية تتابعية تكون ذات طبيعة مترابطة؛ إذ تتكامل في سلوك معين، و يمثل من خلال الصور .
- **النمذجة اللفظية:** وفيها يقوم المتعلم من خلال الوصف اللفظي باستخدام الكلمات .

– خطوات إستراتيجية النمذجة: (مجدي عزيز، ٢٠٠٥، ١٤٧)، (محسن علي، ٢٠٠٩ ، ٢٢٨– ٢٣٠)، (سعود بن مبارك،٢٠١١ – ٦٥٩).

١– **التهيئة:** توضح الهدف وربط الدرس الذي سيعرض بالخبرات السابقة والتنبيه علي الأخطاء التي قد يقع فيها التلميذ .

٢– **النمذجة بوساطة المعلم:** إذ يقوم المعلم بدور " الأنموذج " الذي يمكن أن يحتذي به التلاميذ في حل مشكلة معينة، أو استيعاب مفهوم معين، أو القيام بمهمة تعليمية؛ أي يعرض المعلم سلوكياته عند ممارسة عمليات التفكير من خلال تعبيرات لفظية بصوت عالٍ عما يدور في ذهنه .

٣– **النمذجة بوساطة التلميذ:** في هذه الخطوة يقوم أحد المتعلمين بدور النموذج ليحل مشكلة، أو يناقش موضوعًا معبرًا بصوت عالٍ، وقد يجري تجربة بسيطة، أو يرسم بعض التوضيحات؛ إذ إنه يمسرح الموقف أو المهمة التعليمية أمام زملائه في أثناء تناوله الموقف التعليمي.

٤– **التلميذ المراقب:** يقوم متعلم آخر بدور المراقب للمتعلم الأنموذج، ويتولي متابعته وتنبيهه في حال وجود خطأ، وعدم إدراك النموذج للخطأ وتصحيحه، وفي موقف آخر يمكن تبادل الأدوار بين المتعلم النموذج والمتعلم المراقب.

ويمكن تلخيص أدوار كل من التلميذ النموذج والمراقب فيما يلي: (وليم عبيد، ٢٠٠٩ ،١٩٥ – ١٩٧) .

أ– التلميذ النموذج :

- يسأل نفسه ويحاور نفسه .
- يتحدث بصوت واضح عن طرائق تفكيره،والبدائل التي يفكر بها في الحل.

- يقدم الحل الذي يتوصل إليه، ويعلل لاختياراته .

ب-التلميذ المراقب :

- يستمع ويلاحظ ويسجل ما يقوم به النموذج .
- ينبه بالإشارة والتلميح والإيماءات للأنموذج في حالة وجود خطأ لا يدركه النموذج .
- يوجه النموذج، ويقدم تصويبات وبدائل .

ثانيًا-إستراتيجية االتعلم التعاوني: هي إستراتيجية تدريسية تقوم على عمل مجموعات صغيرة متجانسة يتراوح عددها من(٤-٦) تلاميذ، تهدف إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وإلى تدريبهم على العمل مع بعضهم بعض لإنجاز مهمة ما؛ بحيث أن كل تلميذ لا يكون مسؤولًا فقط عن تعلم نفسه؛ وإنما يكون مسؤولًا كذلك عن تعلم باقي أفراد مجموعته.(عليان،٢٠١٠، ١٣٩)

جاءت فكرة التعلم التعاوني نتيجة صعوبة التعلم الفردي داخل الصف، أي تقديم تعليم لكل فرد على حدة داخل الصف، وكبديل لتوزيع الطلاب في فصول متجانسة، وكوسيلة لتقوية العلاقات بين التلاميذ الذين ينتمون لبيئات مختلفة المتواجدين داخل نفس الصف.(وليم عبيد،٢٠٠٩، ١٦١)

فالتعلم التعاوني هو أحد تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، وأثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للتلاميذ ومساهمتها في بناء أدوات اجتماعية سوية عندهم، كما تكسب التلاميذ مهارات العمل الجماعي ذات الأثر الكبير في حياتهم اليوم ومستقبلاً . (فهد زايد، ٢٠٠٧، ١٧)

ويرى سلافن(Slavin,1988) أن إستراتيجية التعلم التعاوني تعالج كثيرًا من المشكلات التعليمية، وتعمل على تحسين العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ. في حين يرى ريد(Reid,1999) أن الجميع ينجح في التعلم التعاوني؛ لأن كل فرد يمتلك شيئًا مميزًا يعطيه للآخر، فالنجاح في هذه الحالة إنجاز مشترك لأفراد المجموعة.

وجاءت فكرة التعلم التعاوني كإستراتيجية تدريسية مثيرة للاهتمام؛ لما يعتقد أن لها أثرًا في زيادة التحصيل في مختلف مراحل التعلم وتطوير اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو المادة التي يدرسها، وتنمية القدرة على التفكير الناقد، كما

تسهم الإستراتيجية في تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة؛ حيث يمتد أثر هذا التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة والعمل والمجتمع.(جونسون، وجونسون،١٩٩٨)

ويرى القويدر (٢٠٠٢)أن التعلم التعاوني هو: نشاط تعليمي يتم تنظيمه؛ ليصبح معتمدًا على تركيب اجتماعي متبادل بين المتعلمين في مجموعات؛ حيث يكون كل متعلم مسؤولًا عن تعلمه، ويتم تحفيزه لزيادة تعلم الآخرين.

وتأتي أهمية التعلم التعاوني من المزايا المتعددة لهذه الإستراتيجية، وأثرها في زيادة فاعلية التعليم من خلالها؛ فهو ينمي روح المسؤولية لدى أفراد المجموعة، وقد يعزز علاقات العمل بينهم؛ مثل: مهارة التواصل، وبناء جسور الثقة. ويركز التعلم التعاوني على إيجابية التلاميذ وهم يعملون معًا؛ ليساعد بعضهم بعضًا، وهم مسؤولون أمام مجموعتهم عن مستوى تقدم المجموعة، وأداء تلاميذ الفريق أمام الآخرين. ولكن هذا لا يلغي دور المعلم بأي حال من الأحوال، فالمعلم له دور فعال في عملية التعلم التعاوني، وهو تسهيل عمل المجموعات بأن يختار المهمات التعليمية، أو يستخدم أساليب متنوعة، ويستخدم طرقًا غير معقدة لتقديم أفكار التعلم التعاوني.(القاعود،١٩٩٩)

وأثبتت الدراسات والأبحاث النظرية والعملية فاعلية التعلم التعاوني. وأشارت تلك الدراسات إلي أن التعلم التعاوني يساعد على التالي : (ديفيد جونسون، وروجر جونسون،١٩٩٨)،(عبد الكريم الخلايلة، وعفاف اللبابيدي ،١٩٩٠)

- رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للتلميذ .
- تذكر المعلومات لفترة أطول .
- استعمال أكثر لعمليات التفكير العليا .
- احترام وجهات نظر الآخرين .
- زيادة الدافعية الداخلية للإنجاز .
- زيادة العلاقات الإيجابية بين الفئات غير المتجانسة .
- تكوين مواقف أفضل تجاه المدرسة والمعلمين .
- احترام أفضل للذات، وتقديرها .
- مساندة مجتمعية أكبر، وتشجيع للفئات المتعاونة .
- زيادة التوافق النفسي الإيجابي ونبذ السلبية في العمل .
- اكتساب مهارات العمل الجماعي .

أسس إستراتيجية التعلم التعاوني:(ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو سميد،٢٠٠٧، ١٣١)

–التعاون والاعتماد المتبادل الإيجابي بدلًا من التنافس؛ بمعنى نعمل سويًا، فما هو موجود عندك أحتاج إليه وما هو موجود عندي تحتاج إليه. ومن المفترض أن يشعر كل طالب في المجموعة أنه بحاجة الي بقية زملائه، وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد علي الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة، فإما أن ينجحوا سوياً أو يفشلوا سوياً .

–عمل التلاميذ في فريق؛ حيث يقيمون علاقات اجتماعية قوية بتفاعل قوي. وتنمية المهارات الاجتماعية أو مايعرف بالاستخدام المناسب للمهارات الجماعية أو البين شخصية؛ مثل: (مهارات القيادة – اتخاذ القرار – بناء الثقة – إدارة الصراع – حل المنازعات)، ويعد تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح تعلم مجموعات التعلم التعاوني .

–معالجة عمل المجموعات : يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدي نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدي محافظتهم علي العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم ، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة ، وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم .

- ضرورة العمل معًا لحل مشكلات يصعب حلها فرديًا.
- تحقيق الالتزام بالعمل مع الآخرين.
- التفاعل المعزز وجهاً لوجه ويقصد به العمل علي المزيد من إنجاح الطلاب بعضهم بعضاً من خلال مساعدة، وتبادل ودعم جهودهم بأنفسهم نحو التعليم .
- المسؤولية الفردية لكل عضو في المجموعة، فكل عضو مسئول عن تعليم المادة المعنية ومساعدة أعضاء المجموعة الآخرين علي تعلمها؛ حيث كل عضو في المجموعة مسؤول عن النتيجة النهائية لعمل المجموعة.

ويراعى عند تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني ما يلي: (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو سميد،٢٠٠٧، ١٣٣-١٣٤)

١. حجم المجموعة: تتكون المجموعة من ٤-٦ أعضاء؛ مع مراعاة أن المجموعة قليلة العدد يمكن أن تعمل بكفاءة أكثر، وقد يكون حجم العمل كبيرًا فتشكل مجموعات أكبر عددًا.

٢. تشكيل المجموعة: تشكل المجموعة بشكل عشوائي غير مقصود، فلا يفترض أن تشكل مجموعة للتلاميذ الأقوياء، وأخرى للضعفاء، فلا نريد تكوين مجموعات متجانسة، فتشكل المجموعة بحيث تتوافر فيها تلاميذ من اهتمامات مختلفة، وقدرات مختلفة؛ لأنهم سيمارسون أدوارًا مختلفة؛ مثل: المنسق، والملخص، والمقوم، والمسج، والملاحظ، والمشجع.

٣. يعطي المعلم التعليمات: ويوزع المهام ويوضحها قبل أن ينصرف التلاميذ إلى مجموعاتهم، ويفضل أن تعطى المجموعات مكتوبة.

٤. يقوم المعلم في أثناء عمل المجموعات بالمهام التالية:

- يتجول بين المجموعات، وقد يجلس مع بعضها إذا احتاجت إلى مساعدة.
- يحافظ على إشاعة جو إيجابي، محفزًا للعمل، بعيدًا عن الضوضاء والفوضى.
- يعزز التلاميذ على السلوك التعاوني إذا احتاج الأمر.

٥- يمكن للمعلم أن يكون مجموعات ثابتة؛ بحيث تبقى المجموعة معًا فترة طويلة على مدى فصل دراسي أو عام. كما يمكن للمعلم أن يغير من تشكيل المجموعات لإتاحة الفرصة أمام التلاميذ بالالتقاء والتفاعل مع أعداد كبيرة. ويمكن للمعلم أن يستخدم الشكلين بين فترة وأخرى؛ بحيث يستخدم مجموعات ثابتة لمدة شهر أو أكثر، ثم يشكل مجموعات وقتية لمناقشة مشكلات محددة في حصة أو وقت زمني محدد.

٦- إن التعلم التعاوني لا يعني أن يعمل التلاميذ في مجموعات طوال الوقت؛ بل قد يلجأ المعلم إلى استخدام الإستراتيجية في جزء من الحصة أو في بعض الحصص.

يتوقف نجاح إستراتيجية التعلم التعاوني على توافر عدد من الشروط؛ هي: (جابر عبد الحميد،١٩٩٩، ١١٦)

١. أن يكون بعض أعضاء المجموعة معلمين جيدين، فيتوقع من ذوي التحصيل المرتفع الاهتمام بذوي التحصيل المنخفض ورعايتهم، وهذا افتراض ينص على أن التلاميذ الجيدين سوف يساعدون التلاميذ الأقل قدرة.

٢. يعتمد التعلم التعاوني على أعضاء الفريق؛ فالمتوقع أن الفرد في خدمة المجموعة، ومن أجلهم. وهذا يخالف ما تعود عليه التلاميذ، فقد اعتادوا على درجة عالية من التنافس.

٣. لكي يتاح للتعلم التعاوني النجاح ينبغي أن يندمج أعضاء المجموعة في المهمة؛ لأن زمن الاندماج في المهمة يرتبط ارتباطًا عاليًا بالتعلم، ويميل التلاميذ إلى ترك المهمة إذا لم يكن المعلم حاضرًا معهم، ولذلك عليك أن تراقب الجماعات الصغيرة والأفراد وهم يعملون في أثناء التعلم التعاوني.

٤. في عمل الفريق ينبغي أن يساير الأفراد الواحد الآخر، وفي كل حجرة دراسية يوجد تلاميذ معينون يجدون هذا عملًا صعبًا، وهناك تلاميذ يعملون قدرًا أقل من العمل وبجد أقل، ويعرضون الفريق للمعاناة.

٥. إن أي تعليم لمجموعات صغيرة أصعب من تعليم الصف ككل، ومن أسباب ذلك تعقد مشكلات إدارة الصف.

ثالثًا–إستراتيجية القراءة الزوجية: تسمى هذه الإستراتيجية بالقراءة الزوجية؛ حيث يعمل التلاميذ في أزواج، ويتشارك كل زوج في تنمية مهارات الطلاقة القرائية، وتسمح للتلاميذ بقضاء وقت أطول لممارسة القراءة الجهرية، ومخالطة النص المقروء، والألفة به، وفهم معناه.

وتمثل إستراتيجية القراءة الزوجية المجموعات غير المتجانسة في إستراتيجية التدريس بالأقران التي يمكن استخدامها عبر مراحل متعددة من الدراسة من رياض الأطفال حتي نهاية المرحلة الثانوية. والقراءة مع الشريك برنامج يجمع التلاميذ الأكبر سنًا مع التلاميذ الأصغر سنًا ؛ لتمكينهم من تعلم فنون اللغة؛ حيث يحضر الطلبة الأكبر دروسًا يتم تعليمها للأصغر منهم بأمل تحسين

مستواهم في القراءة. (Dykshoorn, S., 2005)

- **مفهوم إستراتيجية القراءة الزوجية:**

يعرف (جمال العيسوي،٢٠٠٢، ٣٩) إستراتيجية القراءة الزوجية بأنها: مجموعة من الخطوات أو الإجراءات التي تتناول الموقف التعليمي(القراءة الجهرية وما تتضمنه من مهارات الطلاقة القرائية)؛ حتى نتأكد من إتقان نصف التلاميذ المهارة المتضمنة في الموقف التعليمي، ثم يتدرب النصف الآخر من التلاميذ على هذه المهارات في ثنائيات؛ بحيث يساعد بعضهم بعضًا في تعلم نشط للمهارة موضع الاهتمام.

ويشير شيغار (Shegar, 2009) إلي أن إستراتيجية القراءة الزوجية تعطي التلاميذ الاستقلالية في التعلم ليكونوا مسؤولين عن تعلمهم، وتنمي لديهم مشاعر الفخر والاعتزاز بأنفسهم بوصفهم أفرادًا قادرين علي تحمل المسؤولية، وتحسين مهارات التحدث لديهم، وامتلاك المفردات الجديدة، كما تؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية، وتنمية الشخصية المستقلة، والقدرة على بناء العلاقات .

تتيح القراءة الزوجية فرص تعلم كيفية المحادثة مع الزملاء، وتشجع بعضهم البعض، وإتاحة الفرص أمامهم لرفع مستوى تفكيرهم، وتحفيزهم على ممارسة القراءة الجهرية دون خجل أو خوف؛ فتتحقق الطلاقة القرائية.(Collins, K.,2008,66)

وبين جثري (Guthrie, 2017) أن إستراتيجية القراءة الزوجية تجمع بين قارئ طلق وآخر أقل طلاقة؛ حيث يتبادلان الأدوار في القراءة بصوت مسموع من خلال النمذجة والإرشاد لتحقيق الكفاءة المناسبة، وتحديد الوقت المناسب للتعليقات أو التصويبات؛ مما يسهم في اتباع التلاميذ القواعد للمشاركة مع زملائهم ؛ فيعزز ثقتهم بأنفسهم، وينمي مهاراتهم لأن كل تلميذ يقدر الآخر.

إن للقراءة الزوجية قدرة على تحسين مستوى الطلاقة اللفظية من خلال نمذجة التلاميذ لزملائهم أو معلمهم عن طريق مشاركته فى التغذية الراجعة التصحيحية؛ فتنمي مهاراتهم تدريجيًا في الدقة، والسرعة، والتعبير الشفوي؛ لأنها تحفز الخلايا العصبية الانعكاسية على ترجمة الأفكار والمعاني بشكل صحيح وسريع؛ لأن الأفراد يقلدون بعضهم بشكل أكبر إذا كانوا متشابهين. (Willis, 2012)

وتعزز إستراتيجية القراءة الزوجية المهارات الاجتماعية بين التلاميذ، وترفع مستوى تقدير الذات لديهم، والثقة بالنفس، كما توفر للتلاميذ بيئة تعلم آمنة من خلال ممارسة القراءة ضمن سياقات اجتماعية صغيرة.(Fauza, 2014) .

- **أهمية إستراتيجية القراءة الزوجية:**

أكد هايز (Hayes, 2016) أهمية إستراتيجية القراءة الزوجية في تخفيف العبء عن المعلمين، ومساعدتهم في توجيه نشاطهم للتفاعل مع التلاميذ والاهتمام بهم، وتساعد معلم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة والتلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المتباينة في تحقيق أهداف التعلم، وتجعل نشاطات التعلم مرتكزة حول المتعلمين بدلًا من المعلم، بحيث يصبح المتعلمون أكثر إيجابية في المشاركة الفعالة في عملية التعلم .

ويحدد كوت (Cott, 2017) أهمية إشراك التلاميذ في تحمل المسؤولية في أثناء القراءة، وذلك بتنظيم الموقف التعليمي بشكل يجعلهم يتعلمون مسؤولية التعليم والتعلم، والحصول على المادة التعليمية وعرضها، وإدارة الموقف التعليمي عن طريق الشريك؛ مما يسهم في تحقيق التعلم النشط، وتحسين أداء التلاميذ في المواد التعليمية، وتطوير تقدمهم، وتنمية الدافعية لتعلم المواد الدراسية، وإعمال التفكير؛ مما ينمي استقلالية التلاميذ كي يصبحوا قادرين على الاستمرارية في التعلم، وتعليم أقرانهم في البيئة المحيطة بهم؛ كي يتحول التلميذ إلي مركز إشعاع تعليمي وثقافي لأقرانه في البيئة المحيطة.

ومن العرض السابق يتضح أن إستراتيجية القراءة الزوجية توفر فرص ممارسة القراءة في بيئة تعلم آمنة؛ حيث لا يشعر التلميذ بالتهديد من زملائه؛ مما يعزز من مفهوم الذات لديه، ويحقق الثقة بالنفس؛ إذ تقوم على التشارك بين تلميذين، حيث يقوم التلميذ في المستوى المتقدم بمساعدة التلميذ الآخر، وإكسابه المهارات القرائية المستهدفة استنادًا إلى مجموعة من الخطوات المحددة. ومن هنا، سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة الزوجية في تنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

- **إجراءات إستراتيجية القراءة الزوجية:**

أشار مسينجر وآخرون(Meisinger& et al,2004,122) إلى مجموعة من الإجراءات لإستراتيجية القراءة الزوجية كما يلي:

١- إعداد السيناريو التعليمي لإستراتيجية القراءة الزوجية، وذلك من خلال الشرح

المباشر لخطوات الإستراتيجية لكل من الشريك المعلم والشريك المتعلم.

٢- ممارسات ونمذجة قراءة الشريك المعلم، ويجب أن يدرب المعلم التلاميذ على ضبط السلوك؛ بحيث تكون لديهم القدرة على إدارة الضوضاء، ويجب أن تكون المسافة بين الشريك المعلم، والشريك المتعلم من ٦-١٢ بوصة.

٣- السماح للتلاميذ باختيار الشريك الذى يود القراءة معه، ومن الممكن أن يكون للمعلم دور في اختيار الشريك، وذلك من خلال إعداد جدول يوضع فيه مجموعة أرقام، ويختار التلميذ الرقم الذي يود القراءة معه، وإذا اختار التلميذ شريكًا لا يشعر برغبة في التعامل معه، فيجب على المعلم التدخل لاختيار الشريك الملائم له.

٤- اختيار المعلم للشريكين في ضوء أحد النماذج التالية:

- طلاقة قرائية مرتفعة لكلا الشريكين.
- طلاقة قرائية منخفضة لكلا الشريكين.
- شريك ذو طلاقة قرائية مرتفعة، وآخر منخفض الطلاقة القرائية.

كما يجب على المعلم تحديد أدوار كل من الشريكين في الإستراتيجية، وتوصيف دور كل منهما بدقة.

٥- مراقبة المعلم لقراءة الشريك المعلم، ويجب على المعلم وضع شكل محدد لقراءة الموضوع وفق خطوات نظامية محددة، كما يجب على المعلم التنقل بين الصفوف لمراقبة التلاميذ الذين يلاحظون زملاءهم، ومراقبة مدى متابعتهم للشريك المتعلم.

المحور الثاني- الطلاقة القرائية :

تقسم القراءة تقسيمات عدة؛ حسب الأداء والوظيفة والغرض، وما يعنيننا في هذا البحث تقسيمها من حيث الأداء؛ ولها نوعان هما: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، ويتطلب كل منهما تعرف القارئ الرموز المكتوبة وفهم معانيها.

والقراءة الصامتة هي التي تتم فقط عن طريق العين والعقل؛ حيث تلتقط العين الرموز المكتوبة ليفسرها العقل مباشرة ويحولها إلى معان، أي أنها قراءة الفهم، وهي تعد من أهداف دراسة اللغة، ثم وسيلة من وسائل التعليم واستمراره، كما أنها أداة مهمة بالنسبة للتلاميذ، فتمكنهم من زيادة معلوماتهم، ومن تنمية قدراتهم التحصيلية، وتساعد في قضاء أوقات فراغهم بطريقة ممتعة ومفيدة.

أما القراءة الجهرية فهي عملية التقاط الرموز المطبوعة، وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها، بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهر بها من خلال إضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخدامًا صحيحًا.

وقد دلت الأبحاث والتجارب التي أجريت في المعامل اللغوية على أن القراءة الجهرية الجيدة تتضمن مهارات القراءة الصامتة، وتزيد عليها مهارات النطق السليم للكلمات والجمل، وتمثيل المعنى، وتفسير الأفكار؛ لذلك فإن القراءة الجهرية تعد أكثر تعقيدًا وصعوبة من الفهم الصامت لمعناها.(محمود رشدي خاطر وآخرون،١٩٨١، ١٠٠)

إن المهارات التي تتضمنها القراءة الجهرية هي نفسها المهارات الأساسية التي تستخدم في القراءة الصامتة؛ ولكن القراءة الجهرية تتضمن مجموعة من المهارات الجهرية للغة، ويقصد بها نطق المادة المكتوبة، ونقل مضمونها للآخرين، وتتطلب القراءة الجهرية نطقًا واضحًا وصحيحًا، وضبط نغمة الصوت والنفس، واستخدام تعبيرات الوجه، وهذا العمل يتطلب ضرورة تنمية القدرة على القفزة الواسعة للعين والصوت؛ أي تنمية المدى البصري والسمعي، وتحقيق الانسجام بين العين والصوت.(محمد منيرموسى،١٩٨٤، ١٨)

-مفهوم الطلاقة القرائية:

يرى كثير من الباحثين أن الطلاقة هي مهارة القراءة بصفة عامة، فيعرف مصطلح الطلاقة على أنه القراءة؛ ولكن تقوم الطلاقة على تدعيم العلاقة بين الجانب الشفهي التعبيري للغة وبين الجانب الكتابي، وذلك من خلال الربط العضوي بين الأصوات المنطوقة والرموز المكتوبة الدالة عليها، مع الدقة في النطق وحسن التعبير والتنغيم الصوتي عن المعنى المراد؛ بالإضافة إلى قدرة القارئ على فهم ما يقرأ، وقدرته على إفهامه للمستمعين.

وتعرف الطلاقة القرائية بأنها: القدرة على القراءة بسلاسة وسهولة، وبطواعية من القارئ، وتشتمل على تعرف المفردات، و فهم النص المقروء فهمًا صحيحًا؛ بما يحقق متعة قرائية للقارئ. وتتضمن الطلاقة القرائية عديد من المهارات؛ منها: معدل السرعة، والتي تتضمن الخطو الذاتي للقارئ، والسرعة التي يقرأ بها سواء أكانت قراءة جهرية أو صامتة، ومنها مهارة الآلية(العفوية)، وتتمثل في تعرف الكلمات بسهولة ودقة، وكفاءة في مهارات فك تشفير

الكلمات(تعرف الكلمات)، وقراءة الجمل بشكل صحيح مع الأداء المعبر للمعنى، وقراءة الموضوعات بدرجة صوت مناسبة، وبنغمة مناسبة لمعناها.(Blevins, Wiley,2001, 5)

ويعرف هاسبورك وجلاسير (Glaser &Hasbrouck,2012, 13) الطلاقة القرائية بأنها: " قراءة دقيقة بشكل معقول، وبمعدل مناسب، وتعبير مناسب؛ بما يؤدي إلى دقة الفهم وعمقه، وزيادة الدافعية للقراءة ".

كما عرفت الطلاقة القرائية بأنها مهارة القارئ وكفاءته في تعرف المفردات اللغوية التي تعينه على بناء المعنى، وتظهر الطلاقة القرائية من خلال تمكن القارئ من ثلاث مهارات أساسية؛ هي: الدقة القرائية، والسرعة القرائية، والقراءة المعبرة؛ بما يعين القارئ على فهم النص المقروء فهمًا يقوم الإلمام بفكرته العامة، وتفاصيله الداعمة.(Pikulski,J. J.& Chard, D.J.,2005,512)

إن الطلاقة القرائية ليست هدفًا في حد ذاتها؛ بل إنها وسيلة لغاية الفهم القرائي، وعمق التصور، وزيادة دافعية القارئ وحماسته، وتحقيق أهدافه من القراءة؛ مثل: التعلم والدراسة وتحصيل المعلومات والفهم وتحليل النصوص ونقدها، وقد يكون الهدف تحصيل المتعة. (Glaser& Hasbrouck,2012, 13)

هذا؛ ويمكن استخلاص أن الطلاقة القرائية تتلخص في امتلاك التلميذ السرعة، والدقة، والتعبير الصحيح في أثناء قيامه بتحويل الحروف إلي أصوات، وتهجئة الكلمات غير المألوفة، وتعرف الكلمات المألوفة بطريقة تلقائية؛ حيث يكون لدى التلميذ القدرة على توقع بعض الكلمات قبل أن تقع عليها عيناه، حتي ولو لم تكن هناك صور تساعده على فهم سياق النص، ووجود أي ضعف في واحدة من هذه العمليات يعد سببًا كافيًا في إحداث خلل لدى التلميذ في الطلاقة القرائية .

ومن ثم يتسم القارئ بالطلاقة القرائية إذا:

١- قرأ الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أو إضافة أو إبدال؛ فهو يدرك الكلمة المطبوعة وينطقها بشكل دقيق، فبنية كلماته سليمة شكلًا وصوتًا وإعرابًا؛ وهو ما يسمى بالدقة القرائية.

٢- قرأ الكلمات والجمل في سياقها بطريقة سريعة، و مسترسلة دون تردد أو تكرار أو تعثر، فقراءته متصلة في جمل تامة وبسرعة مناسبة؛ و يسمى ذلك بمعدل القراءة Reading rate ، أو التلقائية

Automaticity أو السرعة speed في القراءة، ويكون المعدل في القراءة الجهرية والصامتة.

٣- قرأ النص قراءة جهرية متمثلًا المعاني، و مجسدًا المشاعر، وكاشفًا عن إحساسه بالمعنى ومدركًا لعلامات الترقيم ودورها في توضيح المعنى؛ وهو ما يسمى بالقراءة المعبرة Expressive reading أو الإلقاء في القراءة الجهرية. Prosody

-أهمية الطلاقة القرائية:

أصبحت الطلاقة القرائية من الموضوعات المهمة في الأدب التربوي، والذي نال اهتمامًا كبيرًا من الدراسة والبحث والاستقصاء؛إلا أن كل التركيز استهدف الطلاقة في القراءة الجهرية مقارنة بالطلاقة في القراءة الصامتة. وقد قدمت الهيئة الوطنية للقراءة (٢٠٠٠) تقريرها حول تحديد أفضل الممارسات التربوية الفعالة لتعليم القراءة، والذي أوضحت فيه أهمية الطلاقة القرائية Reading fluency كأحد مكونات القراءة الجيدة. (NICHD, 2000, 27, Chapter 3).

وتتضح أهمية الطلاقة القرائية في أنها تمكن التلاميذ من معرفة الكلمات والجمل والعبارات والنطق بها نطقًا صحيحًا. ويرى كل من لابريج وصمويل(Laberge&Samels) -صاحبا نظرية تجهيز المعلومات في أثناء القراءة – أن القراءة باعتبارها عملية عقلية تتضمن قدرًا معقولًا من الانتباه أو مجموعة من المصادر المعرفية، فالقراءة تتطلب مجموعة من المصادر المعرفية لفك شفرة المقروء، ثم فهمها، ومن ثم إذا كان القارئ لا يمتك قدرًا معقولًا من هذه المصادر، فسيؤثر هذا النقص على طلاقته القرائية من جهة وعلى الفهم من جهة أخرى.(ماهر شعبان،٢٠١٦، ١٥٩)

وقد أوضح تقرير الهيئة الوطنية للقراءة أهمية الطلاقة في القراءة الجهرية، وأنه توجد أدلة علمية واضحة في الأدب التربوي على أن التدريب الموجه للتلاميذ على القراءة الجهرية يحسن طلاقتهم القرائية ،في حين تضعف الأدلة العلمية على أن توجيه التلاميذ للإكثار من القراءة الصامتة يحسن من طلاقتهم القرائية (NICHD, 2000, 28, Chapter 3).

و خلال القراءة الجهرية يمكننا الملاحظة بوضوح مدى دقة القارئ وسرعته وتعبيره؛ أي

يسهل ملاحظة وتقييم الطلاقة في القراءة الجهرية عنها في القراءة الصامتة. و لم تختلف الدراسات العربية في ذلك؛ فقد ركزت بشكل كبير على دراسة الطلاقة في القراءة الجهرية، وأهملت الطلاقة في القراءة الصامتة (Hussien, 2014)، وهو ما تتناوله الدراسة الحالية؛ إذ تستهدف دراسة فاعلية بعض الإستراتيجيات في تنمية الطلاقة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وتبرز أهمية الطلاقة القرائية؛ حيث إنها تتعامل مع قدرة القارئ وتحوله من المستوى السطحي للمقروء(النطق، والسرعة، والدقة، والمعدل القرائي، وحسن التعبير) إلى مستوى أعمق، وهو الفهم القرائي؛ بما يحقق في النهاية الكفاءة القرائية.(Rasinski, Timothy& Hoffman Janes,2006,169-170)

-العلاقة بين الطلاقة القرائية ونوع النص:

هناك علاقة واضحة بين الطلاقة القرائية – دقة وسرعة – وبين نوع النص؛ حيث تتنوع النصوص المقروءة تبعًا لاختلاف الهدف إلى: نصوص وصفية، وتفسيرية، وتحليلية، ، وتقريرية، كما تتنوع تبعًا لبنية النص إلى: نصوص شعرية، ونثرية، ومسرحية، وقصصية ومعلوماتية، ولكل نوع من هذه النصوص خصائصه المميزة. (Green, 2006; Hussien, 2009)

كما تمتد هذه العلاقة إلي شكل النص – مشكول أو غير مشكول – فقد تكون النصوص – في اللغة العربية– مشكولة أو غير مشكولة, ففي الأغلب تشكل النصوص المقدمة للقراء المبتدئين، وتكتب النصوص بدون تشكيل للقراء المهرة. فيقرأ تلاميذ النصوص (معلوماتية وشعرية) المشكولة بدقة أفضل وفهم أوضح من النصوص غير المشكولة (معلوماتية وشعرية) لكن بسرعة أقل, كما يقرأ نفس التلاميذ النصوص المعلوماتية (مشكولة و بدون شكل) بدقة أفضل وفهم أوضح وسرعة أكبر من النصوص الشعرية (Hussie,2014b).

إن طبيعة النظام الكتابي ونوعية النصوص المقروءة بنية وشكلًا تؤثر في القراءة بشكل عام، فالنصوص القصصية والمعلوماتية والشعرية والقرآنية المشكولة بالحركات قرئت بدرجة أفضل من الدقة من النصوص غيرالمشكولة جزئيًا.(Abu Rabia,1998)

- مهارات الطلاقة القرائية:

تتضمن الطلاقة القرائية عديد من المهارات التي يتصل بعضها بنطق المفردات والجمل في أثناء القراءة، ومنها ما يتصل بمهارات الأداء المعبر والسرعة القرائية ، ومنها ما يتصل بمهارات الدقة القرائية، ومن ثم فإن الطلاقة القرائية مهارة ترتبط بنوعي القراءة الصامتة والجهرية معًا؛ لكن يظهر الأداء القرائي ويتجلى بصورة أوضح في القراءة الجهرية منها عن القراءة الصامتة؛ لأنها مهارة مرتبطة بأداء ظاهر يمكن تحليله وتقسيمه بطريقة موضوعية.

فالطلاقة القرائية هي قدرة القارئ على قراءة النص بسرعة ودقة. وتشتمل الطلاقة القرائية على ثلاث مهارات رئيسة هي: الدقة في فك ترميز الكلمات المكتوبة(الكفاية الصوتية اللغوية)، والتلقائية في تمييز الكلمات، والتعبير اللفظي المناسب؛ مثل: استخدام التشديد على بعض المقاطع الصوتية، والوقوف المناسب خلال القراءة. (Rasinski, Rupley, Paige & Nichols, 2016)

ويرى كل من رويتزل وجوث (Reutzel, & Juth, 2014)أن الطلاقة القرائية هي: الكفاية اللغوية التي تمكن القارئ من قراءة النص المكتوب بكل سلاسة وسهولة ويسر وفهم، ويمكن تلخيص مهاراتها في: التمييز الدقيق والتلقائي والسريع للكلمة، وسرعة قراءة مناسبة لعمر التلميذ، ومستواه الصفي، والاستخدام الملائم للمهارات القرائية الواجب توافرها خلال القراءة الجهرية، والقدرة على التعبير المناسب للنص الكتابي عند قراءته.

وفيما يلي عرض لمهارات الطلاقة القرائية بالتفصيل:

١-**الدقة القرائية:** يجب على المعلم أن يعود تلاميذه على صحة القراءة، وحسن الأداء دون تكلف أثناء القراءة الجهرية، ومما يساعد التلميذ على إتقان هذه المهارة أن يكون مدركًا لمعاني النص المقروء، وترابط أفكاره، وتتابعها، وفهمها، وتمييز الرئيسة عن الجزئية، وتذوق الأسلوب، وما يحتويه النص من جمال الأسلوب ودقة الألفاظ.(السيد،د.ت، ٥١)

وتعد الدقة هي المهارة الأساسية في الطلاقة القرائية، فلكي يكون القارئ طليقًا فلابد من أن تكون قراءته دقيقة قبل كل شيء. فغاية القراءة دائما هي فهم النص المقروء، ولكي يفهم القارئ النص فيجب أن يقرأ بدرجة معينة من الدقة. وهذا ليس بالبسيط، لكن لكي نقرأ بدقة يجب علي القارئ إدراك كل كلمة بدقة، وهو ما يتطلب تعلم

مبادئ الأبجدية ؛ والتي تعني بالمعرفة الدقيقة، والمعالجة الماهرة لأشكال الحروف وأصواتها، وهو ما يعرف بفك الرموز، فالتعرف الدقيق للكلمات يقود بالضرورة إلي معناها . فالقارئ الطليق هو من يقرأ الكلمات بدقة ويفهم معناها في نفس الوقت. (ILA,2018, 2-3) .

وتشير البحوث العلمية أن فهم النصوص يتأثر سلبًا إذا كانت نسبة الدقة القرائية أقل من ٩٥٪ ؛ وهو ما يتطلب ضرورة إجراء تقييم تشخيصي لتحديد أسباب هذه الأخطاء في قراءة الكلمات، والتي قد تعود إلي ضعف مهارات اللغة وقلة المفردات، وضعف مهارات التعرف والتهجئة.(ILA, 2018,3)

وتصنف الدقة القرائية إلي ثلاثة مستويات : مستوي الاستقلال هو المستوى الذي يستطيع التلميذ من خلاله قراءة النصوص قراءة مستقلة، دون الحاجة إلى مساعدة المعلم؛ حيث يقرأ التلميذ مستقلًا بمستوي دقة ٩٨٪ فأكثر. أما مستوي التعليم؛ حيث يقرأ التلميذ في مستوي من ٩٠٪ إلي ٩٧٪ وهو يحتاج إلي بعض المساعدة لتحسين دقته القرائية، ومستوي الإحباط؛ حيث يقرأ التلميذ في مستوى أقل من ٩٠٪ وهو يتطلب دراسة متأنية لحالة التلميذ بتحديد أسباب هذا الضعف، ومن ثم تقديم المساعدة المناسبة؛ مثل تقديم نصوص أسهل تشجعه علي القراءة.(ماهر عبد الباري،٢٠١٦، ١٨٥)

وتقاس الدقة القرائية بعدد الكلمات الصحيحة إلي إجمالي عدد الكلمات المقروءة جهراً تحسب من خلال هذه المعادلة :

مستوي الدقة = عدد الكلمات المقروءة –عدد الأخطاء / عدد الكلمات المقروءة.(Hussien,2014a,2014b)

٢-**المعدل القرائي:** يشير معدل القراءة إلي السرعة التي يقرأ بها النص جهرًا أو صمتًا، وتقاس بعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة. وتعد السرعة في القراءة عامل مهم وأساسي، إذ تمكن التلميذ من زيادة سرعته في القرائية فإنه يوفر وقتًا مقداره ٢٥٪ أو ٥٠٪، وتكون السرعة في القراءة غير ضرورية إذا لم تقترن بالفهم.(محمد منير مرسي،١٩٨٥، ٧٥)

ويختلف التلاميذ فيما بينهم في السرعة القرائية، وتزداد سرعة التلاميذ بازدياد نموهم العقلي، وثروتهم اللغوية وصعودهم للصفوف الدراسية الأعلى، وتتأثر كذلك باختلاف الغرض

من القراءة، وبصعوبة النص المقروء، ومدى قربه أو بعده من خبرات التلميذ، ومدى إتقانه لمهارات القراءة الأساسية، وتعد قراءة القصص من أفضل طرق زيادة السرعة في القراءة.(محمود خاطر،١٩٨٥، ١٠٢)

وقد أكد بعض الباحثين؛ مثل: أحمد أبو حجاج (٢٠٠٦) ، ومحمد رجب فضل الله (٢٠٠٦) ، هاسبروك وتندال (hasbrouck&Tindal) وهاريس وسيباي (Harris&Sipay, 1980) وحسين (Hussien, 2014b) أنه لا يوجد سبب واحد لتحديد عدد الكلمات التي يقرأها القارئ الطليق في دقيقة، فالسرعة تتأثر بعدد من العوامل؛ أهمها: نوع النص، وغرض القارئ، وطبيعة النظام الكتابي للغة، فلا حاجة ولا دليل علي أن الطالب الذي يقرأ أسرع يفهم أو يستمتع بالقراءة بطريقة أكثر فعالية.

وتجدر الإشارة إلي أن معدل القراءة الجهرية أوضح في قياسه من معدل القراءة الصامتة, ففي القراءة الجهرية يسهل ملاحظة عدد الكلمات التي قُرئت في الدقيقة, في حين أنه من الصعب ملاحظة ما يجري في القراءة الصامتة باعتماد الطرق التقليدية؛ مثل: طريقة متابعة حركة العين, والنوافذ المتحركة, و الورقة والقلم؛ ولذلك استحدثت طريقة بديلة تسمي طريقة" وضع الخط، وهي طريقة أعدت خصيصا للغة الإنجليزية، وتعتمد علي وضع خط تحت الكلمات باستخدام الحاسوب, وتمكننا من معرفة عدد الكلمات التي قرئت في الدقيقة علي وجه الدقة , فضلًا عن معرفة الوقفات والترددات , ومواضع الخطأ في النص, وتلقائية أو انسيابية القراءة الصامتة.

-العوامل المؤثرة في السرعة القرائية: (محمد مصطفى،١٩٩٧، ٢٤)

- ✓ حركة العين.
- ✓ حركات الجسم المصاحبة للقراءة.
- ✓ التقدم في الصفوف الدراسية.
- ✓ ذكاء التلميذ .
- ✓ نوع القراءة من حيث الأداء أو الغرض.
- ✓ تطبيق تمرينات لزيادة السرعة في القراءة.
- ✓ توزيع تكرار الكلمات المختلفة.
- ✓ صحة التلميذ.

٣-**القراءة المعبرة:** القراءة المعبرة Expressive reading جزء من الطلاقة الجهرية؛ إذ يعمد القارئ إلي تنويع طبقات الصوت والتنغيم، والإيقاع

عند القراءة الجهرية؛ ليوضح المعني، ويعبر عن مشاعر الكاتب في النص، ويقرأ الكلمات في جمل تامة؛ مراعيًا علامات الترقيم، كما يعرف أين يقف، ومتي يصل القراءة، ويشار إلي القراءة المعبرة بالإلقاء. ولا تتوفر أدلة واضحة تؤكد أهمية القراءة المعبرة في الفهم؛ بل إنها ناتج الفهم أكثر من كونها مؤثر وفاعل فيها. (ILA, 2018, 3)

وتعد القراءة المعبرة جانبًا مهمًا من الطلاقة القرائية؛ إذ قد يقرأ التلميذ الكلمات منفردة بسرعة ودقة؛ لكنه قد يقرأ نفس الكلمات بطلاقة أقل في اتصالها بسياقها القرائي في النص، فالقراءة المعبرة تعني بقراءة النصوص بسلاسة وبطريقة تعكس فهم القارئ لمعني ما يقرأ . وتقاس القراءة المعبرة من خلال ملاحظة أداء التلميذ وفق معايير ومحكات محددة سلفاً، وهناك أربعة مستويات للقراءة الجهرية المعبرة: يصف المستوي الأول والثاني أداء القارئ الأقل طلاقة أو غير طليق، ويصف المستوي الثالث والرابع أداء القارئ الطليق، فالقارئ الطليق (أ) يقرأ في جمل تامة وذات معني (ب) يقرأ معظم النص بدون تردد أو تكرار ، (ج) يحافظ علي بناء جمل المؤلف بشكل ثابت ، (د) ويقرأ بعض أو معظم القصة بطريقة تعبيرية مفسرة للمعني.(ماهر عبد الباري،٢٠١٦، ١٩١)

وجدير بالذكر أنه لا توجد أداة أو معيار واحد يناسب قياس القراءة المعبرة المطلوبة؛ لكن يتأثر قياس الطلاقة المعبرة بنوع القراءة والموقف القرائي. ففي القراءة الصامتة، لا يساعدنا الإلقاء أو التعبير في فهم النص أو الاستمتاع بالقراءة، فالمطلوب من القارئ أن يلاحظ علامات الترقيم؛ من نقاط وفواصل وعلامات تعجب وعلامات تنصيص وضعها المؤلف؛ لتساعد في تفسير معني النص ، ويراعي التشكيل والإعراب. أما في القراءة الجهرية ، فمهارة التعبير واضحة جداً ، ويمكن القول : إن المستوي المقبول من التعبير أو الإلقاء هو أن تبدو القراءة تلقائية كالحديث وتعكس خصائص إيقاع اللغة المنطوقة. وقد تكون المبالغة في الإلقاء مناسبة جداً لبعض المواقف؛ مثل: الأداء المسرحي؛ إذ ينوع القارئ من طبقات صوته، وينغم قراءته، ويراعي تقسيم الكلام والوقفات حسب ما يقتضيه المعني بطريقة مبالغ فيها؛ لكنها مناسبة جداً لهذا الموقف.

إجراءات تجربة البحث :

يتناول هذا الجزء من البحث عرضًا للإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف البحث، والإجابة

عن أسئلته، واختبار صحة فروضه، وتضمنت تلك الإجراءات ما يلى:

<u>أولًا- إعداد قائمة مهارات الطلاقة القرائية:</u>

لما كان هدف البحث هو تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام إستراتيجيات ثلاثة؛ هي: النمذجة، والتعلم التعاوني، والقراءة الزوجية؛ لذلك كان من الضروري البدء بإعداد قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

<u>وفيما يلي خطوات إعداد القائمة:</u>

- **تحديد الهدف من القائمة:** يهدف إعداد هذه القائمة إلى تحديد مهارات الطلاقة القرائية (الرئيسة- والفرعية)، والوقوف على ما يناسب الصف الأول الإعدادي؛ تمهيدًا لاستخدامها في إعداد اختبار مهارات الطلاقة القرائية.
- **مصادر اشتقاق القائمة:** تم اشتقاق قائمة المهارات من الإطار النظري بما يتضمنه من دراسات وبحوث عربية وأجنبية في مجال الطلاقة القرائية، وكذلك الأدبيات والمراجع التربوية، والدوريات المتخصصة التي تناولتها، وكذلك الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، بالإضافة للاطلاع على قوائم مهارات الطلاقة القرائية, ومن هذه المصادر: دراسة حمدان على نصر (١٩٩٢)، ودراسة جمال مصطفى العيسوي(٢٠٠٤)، ودراسة محمد رجب فضل الله(٢٠٠٤)، ودراسة (أحمد زينهم، ٢٠٠٦)، ودراسة محمد الحوامدة(٢٠٠٧)، ودراسة (شفاء المشهداني، ٢٠٠٨)، ودراسة ماهر عبد الباري (٢٠١١)، ودراسة فتحي يونس(٢٠١٢)، ودراسة منتصر سليمان(٢٠١٥).
- **وصف القائمة:** تكونت القائمة من (١٣) مهارة فرعية، وزعت على خمس مهارات رئيسة للطلاقة القرائية؛ هي: (النطق الصحيح- القراءة المعبرة- السرعة القرائية- الدقة القرائية- الفهم القرائي)، وقد رُوعي عند اختيار هذه المهارات وتحديدها أن تُصاغ بدقة ووضوح؛ بحيث يمكن قياسها بأسلوب سهل وميسَّر.
- **صدق القائمة:** تم وضع القائمة في صورتها المبدئية على هيئة استبانة؛ لعرضها على مجموعة من المحكِّمين من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء الرأي فيها من حيث: مدى

ملاءمة مهارات الطلاقة القرائية الواردة بالقائمة لطبيعة مادة اللغة العربية وأهداف تعليمها، ومدى ملاءمتها لطبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي وخصائصهم، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات. وتتلخص آراء المحكمين في: حذف بعض المهارات للتكرار، ودمج بعض المهارات للارتباط، وتعديل صياغة بعضها.

وقد تم القيام بالتعديلات التي أجمع عليها السادة المحكِّمون؛ وبذلك وضعت قائمة مهارات الطلاقة القرائية في صورتها النهائية ملحق (١), وفيما يلي وصف لقائمة المهارات وتصنيفها الذي يحاول هذا البحث تنميتها, وقد صنفت المهارات كما يلي:

احتوت القائمة على (١١) مهارة فرعية منبثقة من خمس مهارات رئيسة للطلاقة القرائية؛ وهي: (النطق الصحيح- القراءة المعبرة- الدقة القرائية – السرعة القرائية- الفهم القرائي): وقد وزعت كالتالي: مهارتان للنطق الصحيح، ومهارتان للقراءة المعبرة، ومهارتان للدقة القرائية، و مهارتان للسرعة القرائية، وثلاث مهارات للفهم القرائي.

ثانيًا–إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية:

- **الهدف من إعداد البطاقة:** تم إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، وكان هدفها قياس المهارات الأربعة الرئيسة من قائمة مهارات الطلاقة القرائية؛ وهي: النطق الصحيح- القراءة المعبرة–الدقة القرائية–السرعة القرائية.
- **تحديد مضمون بطاقة الملاحظة :** تم تحديد مضمون بطاقة الملاحظة من خلال تحديد المؤشرات التي تمثل مهارات الطلاقة القرائية الأربعة، وعددها (٨) مهارات، وتتضمن كل مهارة عددًا من المؤشرات تدل عليها.
- **الصورة الأولية للبطاقة :** قامت الباحثة بتحديد المؤشرات الدالة على كل مهارة، وصياغتها فى عبارات تحدد سلوك التلميذ بشكل إجرائي ؛ حيث تصف العبارة سلوكًا واحدًا يمكن ملاحظته وقياسه، واشتملت البطاقة على (٢٦) سلوكًا، موزعة على ثماني مهارات للطلاقة القرائية.
- **تقدير درجات البطاقة :** لتعرف مستوى أداء التلاميذ في كل سلوك؛ تم استخدام التقدير الكمى للدرجات لكل أداء سلوكي عن طريق وضع ثلاث درجات في خانة

مستوى التمكن ، ووضع درجتين في خانة المستوى المتوسط ، ووضع درجة واحدة في خانة المستوى الضعيف.

- **التأكد من صدق البطاقة :** للتحقق من صدق البطاقة أي مدى تحقيقها للغرض الذي وضعت من أجله؛ تم الاعتماد على الصدق الظاهري للبطاقة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من مدى ملاءمة العبارات لقياس مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومدى وضوح العبارات وسلامتها صياغتها، ومدى دلالة العبارات على المهارات.

- **التأكد من ثبات البطاقة:** للتحقق من ثبات البطاقة تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين؛ حيث قامت الباحثة بالتعاون مع زميلة لها بملاحظة خمسة تلاميذ، وبحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين باستخدام معادلة كوبر (copper)؛ حيث بلغت نسبة الاتفاق (٨٥٪) ؛ مما يشير إلى ثبات نظام الملاحظة بدرجة مقبولة، كما تم حساب ثبات البطاقة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وقد بلغت (٨٦) مما يعطي مؤشرًا على ثبات البطاقة وصلاحيتها للتطبيق.

- **البطاقة فى صورتها النهائية:** تم إجراء التعديلات فى ضوء آراء المحكمين ، وبلغت البطاقة (٨) مهارات تتضمن (٢٦) سلوكًا يدل عليها، ووضعت في صورتها النهائية (ملحق ٢).

<u>ثالثًا– إعداد اختبار الفهم القرائي:</u>

- **هدف الاختبار:** تحدد الهدف من هذا الاختبار في قياس مهارات الفهم القرائي؛ وتتضمن ثلاث مهارات. وقامت الباحثة بإعداد صورتين متكافئتين للاختبار(أ، ب) ، لاستخدام الصورة(أ) في القياس القبلي، والصورة(ب) في القياس البعدي.

- **وصف الاختبار:** يتضمن الاختبار(١٥) سؤالًا؛ تقاس المهارة الأولى بخمسة أسئلة، وتقاس المهارة الثانية بخمسة أسئلة، وتقاس المهارة الثالثة بخمسة أسئلة، وعند الإجابة الصحيحة يسجل درجة واحدة لكل سؤال. ويوضح جدول(١) مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي:

جدول(١)

مواصفات اختبار الفهم القرائي

المهارة	المؤشرات الدالة عليها.	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
١-يفهم الكلمات والجمل والتراكيب في النص.	يذكر مرادف الكلمة.	١	٦٦,٦
	يذكر مضاد الكلمة.	١	٦٦,٦
	يذكر المقصود من الجمل والتراكيب قي النص.	١	٦٦,٦
	يذكر معاني الكلمات من خلال السياق.	١	٦٦,٦
	يذكر معاني الجمل والتراكيب الجديدة من خلال السياق.	١	٦٦,٦
٢-يفهم المعنى العام من النص.	يقترح عنوانًا جديدًا للنص.	١	٦٦,٦
	يستنتج هدف الكاتب.	١	٦٦,٦
	يحدد الكلمات المفتاحية.	١	٦٦,٦
	يحدد المعنى العام للنص.	١	٦٦,٦
٣-يميز بين الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية في النص.	يحدد الفكرة الرئيسة للنص.	١	٦٦,٦
	يحدد الأفكار الفرعية للنص.	٣	٩٨,١٩
	يربط بين الأفكار الفرعية.	١	٦٦,٦

- **صياغة تعليمات الاختبار:** تهدف تعليمات الاختبار إلى توضيح طريقة إجابة التلميذ عن أسئلة الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ التعليمات التالية:

١- اقرأ النص قراءة جهرية ؛ مراعيًا ما يلي:

- ✓ النطق الصحيح للحروف والكلمات.
- ✓ القراءة المعبرة عن المعنى.
- ✓ الدقة في القراءة.

✓ السرعة المناسبة للفهم.

٢- أجب عن الأسئلة في المكان المخصص له.

٣- لا تترك سؤالًا دون إجابة.

- **وضع مفتاح تصحيح الاختبار:** تم وضع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي، وكيفية توزيع الدرجات. (ملحق ٤).

- **ضبط الاختبار:** تم التحقق من ثبات الاختبار وصدقه؛ ليصبح أداة علمية يمكن الاعتماد عليها في قياس مهارات الفهم القرائي، وفيما يلي عرض لما تم القيام به من إجراءات للتحقق من ذلك .

<u>أ . " الصدق</u>: تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحكمين؛ وذلك للتحقق من الصدق الظاهري له؛ حيث تم عرض الاختبار – في شكل استبانة-. علي عشرة محكمين من الأساتذة المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي في أسئلة الاختبار وعباراته من حيث :

- علاقة كل سؤال بالمهارة التي يقيسها .
- وضوح العبارات، وسلامة الصياغة .
- إضافة عبارات أو تعديلها أو حذف غير المناسب منها .

وبعد ذلك تم تفريغ نتائج آراء المحكمين، والإبقاء على العبارات التي لا تقل نسبة اتفاق المحكمين علي صلاحيتها عن(٨٠٪) من حيث انتمائها للمعايير التي تقيسها، وتم استبعاد العبارات التي تحصل علي نسبة اتفاق تقل عن ذلك.

وبناءً على نتائج التحكيم تم تعديل بعض العبارات؛ إما تعديلاً لغويًا، أو إضافة بعض الكلمات التي تزيد العبارة وضوحًا، أو حذف بعضها، وتم الإبقاء على عبارات أخرى، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق ٣).

<u>ب . الثبات:</u> قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و بلغ عددهم عشرة تلاميذ؛ بهدف التحقق من مدى وضوح بنود الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلته؛ بالإضافة إلى تعرف مدى كفاية التعليمات، والتحقق من ثبات الاختبار، وقد توصلت التجربة إلى التاكد من صدق مفردات الاختبار ووضوح تعليماته وتحديد زمنه؛ حيث تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون: (علي ماهر خطاب، ٢٠٠١، ٢١٠)

$$رأأ = \frac{ن ر}{١ + (ن - ١) ر}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط جزأي الاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية؛ ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) ٠.٨٦ ؛ ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

- **زمن الاختبار:** بحساب متوسط مجموع أزمنة إجابة تلاميذ المجموعة الاستطلاعية، وقسمة المجموع على عدد التلاميذ(١٠)، تبين أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو(٣٠)دقيقة.

رابعًا– إعداد دليل المعلم:

–الهدف من الدليل: هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية لاستخدام الإستراتيجيات التعليمية الثلاثة(النمذجة–التعلم التعاوني– القراءة الزوجية) الذي يقدمه هذا البحث؛ لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

–مكونات الدليل: ينقسم الدليل إلى ثلاثة أجزاء، يتضمن كل جزء إرشادات وتوجيهات إلى المعلم لتدريس الإستراتيجية، وخطوات التدريس بالإستراتيجية ؛ وقد تضمن كل جزء ما يلي: (انظر ملحق (٥) دليل المعلم لاستخدام الإستراتيجيات).

- تعريف بالإستراتيجية–أهميتها في التدريس– إجراءات تطبيقها– نموذج تطبيقي على أحد النصوص المختارة.
- أنواع القراءة– ماهية الطلاقة القرائية– مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- المحتوى المراد تدريسه؛ حيث تضمن هذا المحتوى خمسة نصوص نثرية؛ هي:(الحرية–حوار مع أبي–صيانة المال العام–سبيل النجاح–غرائب المخلوقات)، من كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي – الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٩/٢٠١٨، مع بيان عدد الحصص المخصصة لتدريس كل نص على حدة.

هذا؛ وقد استبعدت الباحثة النصوص الشعرية، ونصوص القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة من التطبيق، لما لهذه النصوص من مهارات قرائية نوعية، تضاف لمهارات قراءة النصوص النثرية؛ مثل :مهارة ترتيل القرآن، مهارة إلقاء الشعر؛ ويرجع ذلك للأسباب التالية:

- أثبتت نتائج بعض الدراسات أن التلاميذ يقرؤون النصوص النثرية بدرجة أكثر دقة، وأكثر سرعة في القراءة الجهرية، وكذلك أكثر فهمًا من النصوص الشعرية؛ مثل: دراسة حسين(Hussien,2014) التي أكدت أن تلاميذ الصفين الخامس والعاشر قرؤوا النصوص المعلوماتية جهرًا بدرجة أفضل من الدقة وبمعدل أسرع، وبفهم أفضل من النصوص الشعرية. وقد ترجع هذه النتائج إلى أن النصوص النثرية تختلف عن الشعرية في بنيتها، وفي اللغة التي يستخدمها المؤلف لنقل رسالته، فالنصوص النثرية تتبع بنية مألوفة للطلاب تعتمد على الوصف أو السبب والنتيجة أو المقابلة، في حين تتبع النصوص الشعرية بنية مختلفة أقل مألوفية بالنسبة للتلاميذ، والتي تعتمد على بحور الشعر، واستخدام اللغة الأدبية والمجازية.
- كما أن التلاميذ يتعرضون إلى النصوص النثرية بشكل أكثر من تعرضهم للنصوص الشعرية. ذلك أنه ليس فقط نوع النص عاملًا فعالًا ومؤثرًا في الطلاقة القرائية والفهم القرائي؛ بل إن خصائص النص تؤثر في طلاقة التلاميذ، ودرجة فهمهم للنص المقروء، فبنية النص تؤثر في الفهم القرائي.(Dymock,1998,199)

- صياغة الأهداف التعليمية للدروس المقترحة التي ينبغي تحقيقها والوصول إليها بالإستراتيجية المحددة بتتابع وتسلسل؛ حسب ما هو مقرر بقائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- خطوات التدريس المقترحة وفق كل إستراتيجية، والإجراءات الموضحة لها، ودور كل من المعلم والمتعلم في تنفيذ الإستراتيجية، وعناصر المواقف التعليمية لكل من الموضوعات التي تم اختيارها، إضافة للمفاهيم والمصطلحات.
- الوسائط والأنشطة الإثرائية التي تدعم الإستراتيجية، وأوراق العمل اللازمة للنشاط، ومن ثم المعلومات الإضافية ومراعاة الفروق الفردية، وإستراتيجيات التقويم وأدواته .

- تخطـيط نمـوذج استرشـادي مـن الـدروس المحـددة؛ وفقـاً لكـل إستراتيجية.

– ضبط دليل المعلم : بعد الإعداد المبدئى للدليل، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتعرف آرائهم حول مكونات الدليل لإرشاد المعلم للتدريس بالإستراتيجيات الثلاثة المقترحة(النمذجة– التعلم التعاوني– القراءة الزوجية)، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا بها، ثم وضع الدليل ليتضمن على: أهداف التدريس، والمحتوى، والإستراتيجية المستخدمة ، وكيفية تطبيقها، وأساليب تقويمها. وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية ملحق (٥).

<u>خامسًا:اختيار مجموعات البحث وتطبيق البرنامج:</u>

اختارت الباحثة عينة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الحرية الرسمية للغات، وقسمت العينة إلى ثلات مجموعات تجريبية، خلال العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، الفصل الدراسي الأول، وفد بلغ عدد كل مجموعة ٣٣ تلميذًا وتلميذة؛ حيث تَدْرس المجموعة الأولى النصوص الخمسة بإستراتيجية النمذجة، وتدرس المجموعة الثانية النصوص الخمسة بإستراتيجية التعلم التعاوني، وتدرس المجموعة الثالثة النصوص الخمسة بإستراتيجية القراءة الزوجية. وقامت الباحثة بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، واختبار الفهم القرائي على مجموعات البحث الثلاثة قبل البدء في التطبيق، ثم قامت بتدريس النصوص الخمسة بالإستراتيجيات الثلاثة كل على حدة ، وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق الأداتين بعديًا على مجموعات البحث.

- التكافؤ بين المجموعات الثلاثة:

<u>* التحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاثة فى مهارات الطلاقة القرائية قبل تطبيق تجربة البحث:</u>

١. تم التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية على مجموعات البحث الثلاثة؛ حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية

المجموعة التجريبية	عدد التلاميذ	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأولى	٣٣	**31.64**	**4.782**
الثانية	٣٣	**31.64**	**4.782**
الثالثة	٣٣	**31.61**	**4.750**

كما تم حساب قيمة "ف" ومستوى دلالتها باستخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد (One-Way ANOVA)، وبتطبيق معادلة تحليل التباين أحادي الاتجاه جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

بطاقة الملاحظة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠.٠٥)
الدرجة الكلية للبطاقة	بين المجموعات	٢	**.020**	.010	٠.٠٠٠	غير دال
	داخل المجموعات	٩٦	٢١٨٥.١٥٢	22.762		
	المجموع	٩٨	٢١٨٥.١٧٢			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- قيمة النسبة الفائية المحسوبة (٠.٠٠٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

ويتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية.

٢. تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي على مجموعات البحث الثلاثة؛ حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق القبلي لبطاقة لاختبار مهارات الفهم القرائي.

المجموعة التجريبية	عدد التلاميذ	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأولى	٣٣	10.97	1.571
الثانية	٣٣	10.97	1.571
الثالثة	٣٣	10.97	1.571

كما تم حساب قيمة "ف" ومستوى دلالتها باستخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد One–Way (ANOVA). وبتطبيق معادلة تحليل التباين أحادي الاتجاه جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

بطاقة الملاحظة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠.٠٥)
الدرجة الكلية للبطاقة	بين المجموعات	٢	.000	.000	٠.٠٠٠	غير دال
	داخل المجموعات	٩٦	236.909	2.468		
	المجموع	٩٨	236.909			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- قيمة النسبة الفائية المحسوبة (٠.٠٠٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥).

ويتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في اختبار الفهم القرائي.

وتدل النتائج السابقة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات

البحث الثلاثة فى مهارات الطلاقة القرائية؛ مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث قبل تطبيق الإسنراتيجيات المقترحة الثلاثة.

أولاً– نتائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**؛ وهو: ما مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى**؛ وهو: ما فاعلية إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضين الأول، والثانى من فروض البحث.

للتحقق من صحة الفرض الأول، والذي نص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى–الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة– في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية؛ لصالح القياس البعدي". **قامت الباحثة بما يلى:**

- حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى–الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة– في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، وقيمة "ت" لمتوسطين مرتبطين، ومدى دلالتها الإحصائية. وبتطبيق المعادلات جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٦)

قيم "ت"ومستوى دلالتها بين تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى-الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة- في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية.

البيانات / بطاقة الملاحظة	الدرجة الكلية للبطاقة	المجموعة التجريبية الأولى	العدد	المتوسط الحسابى	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)	حجم التأثير (مربع إيتا)
بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية	٧٨	قبلي بعدي	٣٣ ٣٣	٣١,٦٤ ٦٢,٠٦	٣٠,٤٢٤	١,٩٦٩	٣٢	٨٨,٧٦٤	دالة إحصائياً	0.92

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

* ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى –الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة– في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي للبطاقة (٣١.٦٤) درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للبطاقة (٦٢.٠٦) درجة، وعليه فقد بلغ متوسط الفرق في الدرجات بين التطبيقين (٣٠.٤٢٤) درجة.

* وبمقارنة قيم "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية (١.٦٨١) عند درجة حرية (٣٢)، اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية لصالح التطبيق البعدي.

ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة باستخدام معادلة مربع إيتا "η2" ، وذلك بالاعتماد على قيم "ت" الناتجة عن المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية. وقد تم التوصل إلى أن قيمة مربع إيتا "η2" الكلية = 0.92، وهذا يعني أن 92 % من التباين الكلي في المتغير التابع – مهارات الطلاقة القرائية– يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (التدريس بإستراتيجية النمذجة)؛ مما يعني قبول الفرض الأول.

للتحقق من صحة الفرض الثاني، والذي نص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى–الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة– في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ لصالح القياس البعدي. **قامت الباحثة بما يلى:**

حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى–الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة– في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وقيمة "ت" لمتوسطين مرتبطين ومدى دلالتها الإحصائية، وبتطبيق المعادلات جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٧)

قيم "ت"ومستوى دلالتها بين تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى-الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة- في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

البيانات / الاختبار	الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة التجريبية الأولى	العدد	المتوسط الحسابى	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)	حجم التأثير (مربع ايتا)
اختبار مهارات الفهم القرائى	٢٢	قبلي بعدي	٣٣ ٣٣	١٠,٩٧ ١٦,٠٦	٥,٠٩١	٠,٨٧٩	٣٢	٣٣,٢٦٩	دالة إحصائياً	0.77

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

* ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى –الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة– في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي للاختبار (١٠.٩٧) درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار (١٦.٠٦) درجة، وعليه فقد بلغ متوسط الفرق في الدرجات بين التطبيقين (٥.٠٩١) درجة.

* وبمقارنة قيم "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية (١.٦٨١) عند درجة حرية (٣٢)، اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة باستخدام معادلة مربع إيتا "η2" ، وذلك بالاعتماد على قيم "ت" الناتجة عن المقارنة بين متوسطي

درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي. وقد تم التوصل إلى أن قيمة مربع إيتا "η2" الكلية = 0.77؛ وهذا يعني أن ٧٧٪ من التباين الكلي في المتغير التابع – مهارات الفهم القرائي– يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (التدريس باستراتيجية النمذجة)؛ مما يعني قبول الفرض الثاني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: ما فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضين الثالث، والرابع من فروض البحث.

للتحقق من صحة الفرض الثالث، والذي نص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية –الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني– في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية؛ لصالح القياس البعدي. **قامت الباحثة بما يلي:**

حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية–الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني– في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، وقيمة "ت" لمتوسطين مرتبطين، ومدى دلالتها الإحصائية. وبتطبيق المعادلات جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٨)

قيم "ت"ومستوى دلالتها بين تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية-الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني- في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية.

البيانات / بطاقة الملاحظة	الدرجة الكلية للبطاقة	المجموعة التجريبية الثانية	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)	حجم التأثير (مربع ايتا)
بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية	٧٨	قبلي بعدي	٣٣ ٣٣	٣١,٦٤ ٦٤,٠٣	٣٢,٣٩٤	٢,٠٦١	٣٢	٩٠,٣٠٧	دالة إحصائياً	0.93

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

* ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية –الذين درسوا بإستراتيجية التعلم

التعاوني- في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي للبطاقة (٣١.٦٤) درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للبطاقة (٦٤.٠٣) درجة، وعليه فقد بلغ متوسط الفرق في الدرجات بين التطبيقين (٣٢.٣٩٤) درجة.

* وبمقارنة قيم "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية (١.٦٨١) عند درجة حرية (٣٢)، اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية لصالح التطبيق البعدي.

ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة باستخدام معادلة مربع إيتا "η2" ، وذلك بالاعتماد على قيم "ت" الناتجة عن المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية. وقد تم التوصل إلى أن قيمة مربع إيتا "η2" الكلية = 0.93، وهذا يعني أن ٩٣٪ من التباين الكلي في المتغير التابع – مهارات الطلاقة القرائية- يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (التدريس بإستراتيجية التعلم التعاونى)؛ مما يعني قبول الفرض الثالث.

للتحقق من صحة الفرض الرابع، والذي نص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية-الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني- في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ لصالح القياس البعدي. **قامت الباحثة بما يلي:**

حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية-الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني- في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وقيمة "ت" لمتوسطين مرتبطين ومدى دلالتها الإحصائية. وبتطبيق المعادلات جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

قيم "ت"ومستوى دلالتها بين تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية-الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني- في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

البيانات / الاختبار	الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة التجريبية الثانية	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)	حجم التأثير (مربع إيتا)
اختبار مهارات الفهم القرائي	٢٢	قبلي بعدي	٣٣ ٣٣	١٠,٩٧ ١٦,٨٥	٥,٨٧٩	٠,٨٩٣	٣٢	٣٧,٨٢٠	دالة إحصائياً	0.82

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

* ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية –الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاونى– في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائى عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي للاختبار (١٠.٩٧) درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار (١٦.٨٥) درجة، وعليه فقد بلغ متوسط الفرق في الدرجات بين التطبيقين (٥.٨٧٩) درجة.

* وبمقارنة قيم "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية (١.٦٨١) عند درجة حرية (٣٢)، اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة باستخدام معادلة مربع إيتا "η2" ، وذلك بالاعتماد على قيم "ت" الناتجة عن المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائى. وقد تم التوصل إلى أن قيمة مربع إيتا "η2" الكلية = 0.82، وهذا يعني أن ٨٢٪ من التباين الكلي في المتغير التابع – مهارات الطلاقة القرائية– يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (التدريس بإستراتيجية التعلم التعاونى)؛ مما يعني قبول الفرض الرابع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: ما فاعلية إستراتيجية القراءة الزوجية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضين الخامس، والسادس من فروض البحث.

للتحقق من صحة الفرض الخامس، والذى نص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة –الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية – في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية؛ لصالح القياس البعدي.

قامت الباحثة بما يلى:

حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة–الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية – في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، وقيمة "ت" لمتوسطين مرتبطين، ومدى دلالتها الإحصائية. وبتطبيق المعادلات جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٠)

قيم "ت"ومستوى دلالتها بين تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة-الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية - في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية.

البيانات / بطاقة الملاحظة	الدرجة الكلية للبطاقة	المجموعة التجريبية الثالثة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)	حجم التأثير (مربع إيتا)
بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية	٧٨	قبلي بعدي	٣٣ ٣٣	٣١,٦١ ٦٦,٢١	٣٤,٠٦٠	٢,٢٧٧	٣٢	٨٧,٣١٥	دالة إحصائيًا	0.94

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

* ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة –الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية – في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي للبطاقة (٣١.٦١) درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للبطاقة (٦٦.٢١) درجة، وعليه فقد بلغ متوسط الفرق في الدرجات بين التطبيقين (٤٣.٠٦) درجة.

* وبمقارنة قيم "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية (١.٦٨١) عند درجة حرية (٣٢)، اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة

فـي التطبيقـين القبلـي والبعـدي لبطاقـة ملاحظـة مهارات الطلاقة القرائية لصالح التطبيق البعدي.

ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة باستخدام معادلة مربع إيتا "η2" ، وذلك بالاعتماد على قيم "ت" الناتجـة عـن المقارنـة بـين متوسـطي درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة الثالثـة فـي التطبيقـين القبلـي والبعـدي لبطاقـة ملاحظـة مهـارات الطلاقـة القرائيـة. وقـد تـم التوصـل إلـى أن قيمـة مربـع إيتـا "η2" الكليـة = 0.94؛ وهـذا يعنـي أن ٩٤٪ مـن التباين الكلي في المتغير التابع – مهارات الطلاقة القرائيــة– يرجــع إلــى تــأثير المتغيــر المســتقل (التدريس بإستراتيجية القراءة الزوجية)؛ مما يعني قبول الفرض الخامس.

للتحقق من صحة الفرض السادس، والذي نص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة–الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية– في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ لصالح القياس البعدي. **قامت الباحثة بما يلي:**

حسـاب المتوسـطات الحسـابية لـدرجات تلاميـذ المجموعـــة التجريبيـــة الثالثـــة–الـــذين درســـوا بإستراتيجية القراءة الزوجية– في كل من القياسين القبلـي والبعـدي لاختبـار مهـارات الفهـم القرائـي، وقيمـة "ت" لمتوسـطين مـرتبطين، ومـدى دلالتهـا الإحصائية. وبتطبيق المعادلات جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١١)

قيم "ت"ومستوى دلالتها بين تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة-الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية - في كل من القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

البيانات / الاختبار	الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة التجريبية الثالثة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)	حجم التأثير (مربع إيتا)
اختبار مهارات الفهم القرائى	٢٢	قبلي بعدي	٣٣ ٣٣	١٠,٩٧ ١٨,٠٦	٧,٠٩١	٠,٨٩٣	٣٢	٤٠,٢٧٩	دالة إحصائياً	0.87

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

* ارتفـاع متوسـطات درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبية الثالثة –الذين درسوا بإستراتيجية القراءة

الزوجية- في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي للاختبار (١٠.٩٧) درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار (١٨.٠٦) درجة؛ وعليه فقد بلغ متوسط الفرق في الدرجات بين التطبيقين (٧.٠٩١) درجة.

* وبمقارنة قيم "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية (١.٦٨١) عند درجة حرية (٣٢)، اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة باستخدام معادلة مربع إيتا "η2" ، وذلك بالاعتماد على قيم "ت" الناتجة عن المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي. وقد تم التوصل إلى أن قيمة مربع إيتا "η2" الكلية = 0.87، وهذا يعني أن ٨٧٪ من التباين الكلي في المتغير التابع – مهارات الطلاقة القرائية- يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (التدريس بإستراتيجية القراءة الزوجية)؛ مما يعني قبول الفرض السادس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: ما الإستراتيجية الأفضل- من الإستراتيجيات الثلاثة- في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضين السابع، والثامن من فروض البحث.

للتحقق من صحة الفرض السابع، والذى نص علي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية. **قامت الباحثة بما يلي:**

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الطلاقة القرائية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية

المجموعة التجريبية	عدد التلاميذ	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأولى	٣٣	16.06	1.223
الثانية	٣٣	16.85	1.228
الثالثة	٣٣	18.06	1.144

تم حساب قيمة "ف" ومستوى دلالتها، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد One–Way ANOVA. وبتطبيق معادلة تحليل التباين أحادي الاتجاه جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية

بطاقة الملاحظة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠.٠٥)
الدرجة الكلية للبطاقة	بين المجموعات	٢	284.626	142.313	٧.٠٢٦	دال
	داخل المجموعات	٩٦	1944.364	20.254		
	المجموع	٩٨	2228.990			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- قيمة (ف) المحسوبة لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية (٧.٠٢٦)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، ويرجع ذلك إلى اختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة مع المجموعات التجريبية الثلاثة.

أما فيما يتعلق باتجاه هذه الفروق، فإن الأمر قد تطلب إجراء المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية

في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية، وذلك باستخدام اختبار توكى (Tukey) في حالة تساوي حجم المجموعات، والذي تتضح نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار توكى للكشف عن الفروق الثنائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية.

بطاقة الملاحظة	البيانات / المجموعات التجريبية الثلاثة	المجموعات التجريبية الثلاثة: الأولى	الثانية	الثالثة
بطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية	الأولى	—	١.٩٧٠	٤.١٥٢*
	الثانية		—	٢.١٨٢
	الثالثة			—

(*) تعنى وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه :

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة – وتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثالثة، بينما لم تظهر المقارنات الثنائية عن وجود فروق ذات دلالة بين كل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، أو الثانية والثالثة؛ مما يعني رفض الفرض السابع.
- وتشير هذه النتيجة إلى أن اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاثة للبحث كان لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية.

للتحقق من صحة الفرض الثامن، والذي نص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

قامت الباحثة بما يلى:

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المجموعة التجريبية	عدد التلاميذ	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأولى	٣٣	16.06	1.223
الثانية	٣٣	16.85	1.228
الثالثة	٣٣	18.06	1.144

كما تم حساب قيمة "ف" ومستوى دلالتها، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد(One– Way ANOVA). وبتطبيق معادلة تحليل التباين أحادي الاتجاه جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الاختبار	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠.٠٥)
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائى	بين المجموعات	٢	66.990	33.495	٢٣.٣٠١	دال
	داخل المجموعات	٩٦	138.000	1.438		
	المجموع	٩٨	204.990			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- قيمة (ف) المحسوبة لاختبار مهارات الفهم القرائى (٢٣.٣٠١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، ويرجع ذلك إلى اختلاف إستراتيجية التدريس المستخدمة مع المجموعات التجريبية الثلاثة.

أما فيما يتعلق باتجاه هذه الفروق، فإن الأمر قد تطلب إجراء المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وذلك باستخدام اختبار توكى (Tukey) في حالة تساوي حجم المجموعات، والذي تتضح نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار توكى للكشف عن الفروق الثنائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الاختبار	البيانات المجموعات التجريبية الثلاثة	المجموعات التجريبية الثلاثة		
		الأولى	الثانية	الثالثة
اختبار مهارات الفهم القرائي	الأولى	——	*٠,٧٨٨	*٢,٠٠
	الثانية		——	*١,٢١٢
	الثالثة			——

(*) تعنى وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه :

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة – وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بإستراتيجية النمذجة – وتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة.

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني – وتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثالثة؛ مما يعني رفض الفرض الثامن.

وتشير هذه النتائج إلى أن اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاثة للبحث كان لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية.

ثانياً– مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتبين من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي ما يلي:

–التدريس وفق إستراتيجية النمذجة أكثر فاعلية من الطرق التقليدية، بوصفها إستراتيجية تدريس حديثة لم يعهدها التلاميذ المرحلة الإعدادية، وهي تفسح المجال أمام المعلم بتفصيل المادة العلمية، وربطها بالمعلومات السابقة، كما أن استخدامها يستوجب إجراءات ومهارات معرفية وعقلية متعددة، وهذا ما زاد قدرة التلاميذ على تنظيم المعلومات ودمجها في بنيتهم المعرفية، ولهذه الإستراتيجية أثر واضح في التعلم والاحتفاظ بالمعلومات، وتقليل الزمن اللازم للتعلم.

–التدريس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني تعد من الإستراتيجيات الحديثة التي قلما تستخدم في مدارسنا؛ لذلك فقد لاقت نجاحًا عند تطبيقها، كما أن الجو الذي يسود عمل المجموعات التعلم التعاوني بعيد عن المنافسات، والاتجاهات الفردية، ويقلل بدوره من الوقوع في الأخطاء، فالتعلم التعاوني يعمل على زيادة مستوى المشاركة بين التلاميذ، والتعاون بينهم؛ لتحقيق الأهداف التعليمية، وهذا يؤدي إلى زيادة استيعاب التلاميذ لمهارات الطلاقة القرائية، ويقلل من وجود عوامل الخوف والقلق، ويسهم في تدريب التلاميذ على المهارات بفاعلية، وتأدية المهارات بكفاءة وإتقان.

–التدريس وفق إستراتيجية القراءة الزوجية أدى إلى نتائج إيجابية وفعالة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية؛ حيث إن التلاميذ الذين يفتقرون إلي الثقة في طلاقة القراءة الجهرية، قد يرفضون القراءة بصوت مسموع أمام المجموعة؛ ولكن قد يكون بعضهم على استعداد للتدرب مع زملاء داعمين، وعليه؛ فإن إستراتيجية القراءة الزوجية وفرت هذا الداعم الذي قام بمساعدة هؤلاء الطلبة المترددين علي التخلص من العادات السلبية التي اكتسبوها،

وتشجيعهم بعبارات تزيد من ثقتهم بأنفسهم. كما يتطلب الأمر توفير بيئة صفية داعمة للتلاميذ تشعرهم بالأمان ، وإحراز التقدم المعرفي من خلال مشاهدة تقدمهم بأنفسهم، ويسمعون ثناء من زملائهم ومعلميهم علي تحسن أدائهم، ويبدؤون في التوجه نحو القراءة الشفهية بثقة أكبر، وسلوك أكثر إيجابية وتفاؤلا .

–وقد يعزى تفوق تلاميذ المجموعة الثالثة–الذين درسوا بإستراتيجية القراءة الزوجية إلى طبيعة الإستراتيجية التي تتيح اختيار القرين من مستوى قرائي متقدم، والتركيز على مهارة التدريب والممارسة؛ لضمان قدرة القرين على التطبيق الفاعل للإستراتيجية، والتهيئة النفسية، والتأكد من عدم وجود مصادر تشتت الانتباه، وضمان البيئة المادية الآمنة والداعمة.

–قد يرجع تفوق التلاميذ الذين استخدموا إستراتيجية القراءة الزوجية إلى التفاعل الكبير للتلاميذ مع الأنشطة المصاحبة للإستراتيجية واستعدادهم للتعلم؛ وظهر ذلك من إقبال التلاميذ بشغف على حصص التطبيق، وربما احسوا بقرب الإستراتيجية من ميولهم، وحاجاتهم النفسية والاجتماعية، وجذب انتباههم واندماجهم؛ مما كان له الأثر الفعال في الكشف عن مدى تطبيقهم مهارات الطلاقة القرائية بشكل صحيح.

وتتفق نتائج البحث مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة(Barnabee,2015)، التي أثبتت وجود تحسن في مستوى مهارات القراءة لدى الطلبة تعزى إلى إستراتيجية القراءة الزوجية. ودراسة(Dykshoorn,2005) التي أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي لإستراتيجية القراءة الزوجية لدى التلاميذ في اكتساب المفردات اللغوية.

وتتفق نتائج البحث كذلك مع نتائج دراسة(حسن المرسي، ١٩٩٥) التي أثبتت فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي، وأرجع ذلك إلى دافعية الطلاب نحو الأسلوب الجديد الذي ألقى عليهم مسئولية تعلمهم وتعليم زملائهم، وروح التعاون الذي ساد المجموعات، والتغيير في بيئة الصف، وكسر الألوف، والتشجيع والتغذية الراجعة المستمرة من قبل المعلمين، والثقة التي اكتسبها الطلاب نتيجة نجاح كل منهم في القيام بدوره وإحساسه بأنه عضو مهم في المجموعة.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تركيزها على استهدف الطلاقة في القراءة الجهرية، مقارنة بالطلاقة في القراءة الصامتة؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه توجد أدلة علمية واضحة

في الأدب التربوي على أن التدريب الموجه للأطفال على القراءة الجهرية يحسن طلاقتهم القرائية. في حين تضعف الأدلة العلمية على أن توجيه الأطفال للإكثار من القراءة الصامتة يحسن من طلاقتهم القرائية.(NICHD,2000,28).

وكان من نتائج دراسة(جمال العيسوي،٢٠٠٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على القراءة الجهرية والفهم القرائي.

وأثبتت دراسة(جمال العيسوي،٢٠٠٤) أن استخدام تقنية العرض(p.p) أدى إلى تحسين السرعة والفهم القرائي، وتوفير الوقت في التدريس.

وقد أثبتت دراسة(ماهر عبد الباري،٢٠١١) فاعلية الإستراتيجية المقترحة؛ المنبثقة من ثلاث إستراتيجيات(القراءة الزوجية، والقراءة المتكررة، والقراءة اللحنية) في تنمية مهارات الطلاقة القرائية بجانبيها الشفهي والصامت معًا بوجه عام. كما أثبتت فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات النطق؛ حيث أسهمت هذه الإستراتيجية في تدريب تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، وذلك من خلال محاكاتهم لنموذجين؛ هما: المعلم والقرين. وتوصل كذلك إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الدقة والمعدل القرائي معًا؛ حيث قللت أخطاء الحذف والإضافة والاستبدال، كما أنها ساعدت في في زيادة عدد الكلمات التي يمكن للتلميذ النطق بها-بشكل صحيح- في الدقيقة الواحدة، وأثبتت فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة المعبرة؛ حيث إنها أسهمت في تدريب التلاميذ على حسن التعبير عن المعنى بالصوت، مع تدريبهم على البدء بالقراءة بداية صحيحة، والانتهاء منها نهاية طبيعية(غير فجائية)، كما تتفاوت تأثير الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية؛ حيث كان تأثيرها أكثر فاعلية في تنمية المهارات الشفوية(الجهرية)، في حين كان تأثيؤها متوسطًا في تنمية مهارات الفهم القرائي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين مهارات الطلاقة القرائية في مناهج تعليم القراءة عامة؛ علاوة على ضرورة بناء أدوات قياس مقننة لقياس المهارات النوعية للطلاقة القرائية، وأخيرًا عقد دورات تدريبية لمعلمي ومشرفي اللغة العربية؛ لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الطلاقة القرائية.

ثالثاً- توصيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصي هذا البحث بما يلي:

- استخدام الإستراتيجيات الثلاثة(النمذجة–التعلم التعاوني–القراءة الزوجية) لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الاهتمام بعلاج صعوبات القراءة الجهرية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تدريب المعلمين على طرق وأساليب تنمية مهارات الطلاقة القرائية.
- الاهتمام بالتكامل بين مهارات السرعة القرائية، والفهم القرائي.
- الاهتمام بتقييم مهارات القراءة الجهرية باستمرار؛ لتحديد نقاط الضعف وعلاجها، ونقاط القوة وتعزيزها.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على تدريس الطلاقة القرائية باستخدام الإستراتيجيات التعليمية؛ بهدف تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- إعادة النظر في أدوات ووسائل تقويم مهارات الطلاقة القرائية في ضوء بطاقة الملاحظة التي قدمها هذا البحث.

رابعاً– بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:

١- برنامج حاسوبي لقياس الطلاقة في القراءة الصامتة؛ يكون أكثر دقة، ويوفر لنا معلومات أكثر عما يحدث أثناء الطلاقة الصامتة.

٢- دراسة أثر نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي.

٣- أثر الطلاقة القرائية في الفهم القرائي لدى مهرة القراء وضعافهم في صفوف مختلفة.

٤- فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات القراءة في تحسين مستوى السرعة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥- فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٦- فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

قائمة المراجع

١. إبراهيم أبو نيان(٢٠٠١). صعوبات التعلم –طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية، الرياض" أكاديمية التربية الخاصة.

٢. إبراهيم الرمحي(٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، ٢٥(١)، ٧٥-٨٦.

٣. أحمد السيد(٢٠٠٣). استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(٧٣).

٤. أحمد زينهم أبو حجاج(٢٠٠٦). معدل السرعة في القراءة لدى بعض الطالبات في مراحل التعليم العام والجامعي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٦١)، ١٣٠-١٧٠.

٥. أحمد عواد(٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر، مجلة الطفولة والتربية، ٢(٣)، ١٧-٦٥.

٦. بليغ حمدي إسماعيل(٢٠١٣). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية(أطر نظرية، وتطبيقات عملية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

٧. جمال مصطفى العيسوي(٢٠٠٤). فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض Power Point في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات، مجلة القراءة والمعرفة،العدد(٣٠)، ٩٩-١٤٥

٨. جمال مصطفى العيسوى(٢٠٠٢). أثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(١٥)، كلية التربية– جامعةعين شمس.

٩. حسن حسين زيتون(٢٠٠٣). إستراتيجية التدريس-رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط١، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

١٠. حسني عبد الباري عصر(١٩٩٩). أساسيات في تعليم اللغة العربية وتدريسها ، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

١١-حمدان علي نصر(١٩٩٢). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في البحرين، مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة، ع(١٩)، ٨٨-١٥٣.

١٢-خميس الجويني (٢٠٠٥). استراتيجيات الاستنتاج و الاستدلال في القراءة و فهم النصوص، مجلة جامعة الملك سعود - اللغات والترجمة، مج١٨.

١٣-ديفيد جونسون، وروجز جونسون(١٩٩٨). التعلم الجماعي والفردي: التعاون والتنافس والفردية. ترجمة: رفعت محمد بهجات، القاهرة: عالم الكتب.

١٤-ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو سميد(٢٠٠٧). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٥-سعد علي زاير، وسماء تركي داخل(٢٠١٣). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج١، عمان: دار المرتضى.

١٦-سعود بن مبارك البادري(٢٠١١). تطبيقات علم النفس- مهمنة وتربية، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.

١٧-سميح أبو مغلي(١٩٨٦). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، عمان: دار الفكر.

١٨-سمير يونس أحمد، وسعد مبارك الرشيدي(٢٠١٠). التدريس العام وتدريس اللغة العربية، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٩-شفاء إسماعيل إبراهيم المشهداني(٢٠٠٨). أثر إستراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية-جامعة بغداد.

٢٠-طه الدليمي، وسعاد الوائلي(٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الأردن، عالم الكتب.

٢١-عبد الرحمن الهاشمي، طه الدليمي(٢٠٠٨). إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٢-عبد العليم إبراهيم(١٩٩٤). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف.

٢٣-عبد الفتاح حسن البجة(٢٠٠٠). أصول التدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية الدنيا، عمان: دار الفكر.

٢٤-عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٥-عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠٥). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط٢، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

٢٦-عبد الكريم الخلايلة، وعفاف اللبابيدي(١٩٩٠). طرق تعليم التفكير للأطفال، عمان: دار الفكر.

٢٧-عروض المالكي(٢٠٠٦). سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، حول رعاية الموهبة: تربية من أجل المستقبل، السعودية ٢٦-٣٠ أغسطس،٢٦٥-٣٠٨.

٢٨-علاء حسن عويضة(٢٠١٢). الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية، رسالة

ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

٢٩-علي أحمد مدكور(١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الشواف للنشر والتوزيع.

٣٠-على عبد العظيم سلام(٢٠٠٤). إستراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص، مجلة التربية-جامعة الأزهر،(٢٣)،١٨٤-٢٠٢.

٣١-فتحي ذياب سبيتان(٢٠١٠). أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

٣٢-فتحي علي يونس(٢٠١٢). قضايا مهمة في تعليم القراءة: تحليل الكتب- مستويات القراءة-السرعة، مجموعة مقالات باللغة الإنجليزية، مجلة القراءة والمعرفة، ع(١٢٧)، ١٩-٢٨.

٣٣-فهد زايد(٢٠٠٧). التعلم التعاوني" برنامج علاجي قائم على إستراتيجية، الطبعة العربية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٤-لينا العجاجي(٢٠١٧). فعالية استخدام القصة في تحسين السرعة والطلاقة مع طالبات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم في القراءة، مجلة الخدمة الاجتماعية،٥٧(٩)، ٨٧-١٠٧.

٣٥-ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١١). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، ١١٧، ١٤١-١٨١.

٣٦-مجدي عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي (تعريفه-طبيعته-مهاراته-تنميته-أنماطه)، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٣٧-المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا(١٩٨٧) تحديث التعليم قبل الجامعي، القاهرة.

٣٨-محسن علي عطية(٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٣٩-محمد الحوامدة(٢٠٠٧). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٢)، ١٠٩-١٢٧.

٤٠-محمد حسن المرسي(١٩٩٥). فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع"التعليم الثانوي وتحديات القرن العشرين" المجلد الأول،ص ص٢١٧-٢٤٩.

٤١-محمد رجب فضل الله(٢٠٠٤). السرعة في القراءة: متغيراتها، وقياسها، وتنميتها، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٣٤)، ١٣-٤٩.

٤٢-محمد عبد القادر أحمد(١٩٨٣). طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

٤٣-محمد لطفي جاد(٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس،(٢٢).

٤٤-محمد مصطفى يحيى(١٩٩٧). القراءة وأنواعها ومشكلات ضعف التلاميذ فيها، مجلة آفاق تربوية، العدد العاشر.

٤٥-محمود رشدي خاطر وآخرون(١٩٨٥). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط٤، القاهرة، مطبعة سجل العرب.

٤٦-المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج(١٩٨٩) التقرير الختامي لندوة تطوير تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، الكويت.

٤٧-المركز القومي للبحوث التربوية (١٩٨٩). تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٨٦-١٩٨٨، الإدارة العامة للتوثيق.

٤٨-المركز القومي للبحوث التربوية(١٩٨٨). ندوة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (المنهج والكتاب)، القاهرة، ديوان وزارة التربية والتعليم.

٤٩-مرضي الزهراني(٢٠١٧). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، ٢٥(٣)،٤٦-٨٧.

٥٠-منى الحديدي، وجمال الخطيب(٢٠١١). إستراتيجيات تعلم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار الفكر العربي.

٥١-منتصر صلاح سليمان(٢٠١٥). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية-جامعة أسيوط، ع(١)مارس، ٧٢-١١٧.

٥٢-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(١٩٨٥). التقرير الختامي لندوة مناقشة سبل تطوير تعليم القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي، الرياض.

٥٣-ناصر الخوالدة، وآخر(٢٠٠١). طرائق تدريس التربية الإسلامية، وأساليبها، ونطبيقاتها العملية، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

٥٤-وزارة التربية والتعليم(١٩٩٦). توصيات المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي، القاهرة.

٥٥-وليم عبيد(٢٠٠٩). إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٥٦-وهيب مجيد الكبيسي، وصالح حسن أحمد(١٩٩٩). علم النفس العام، عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

57. Bandura, A. (1971). Self-Efficacy, The Exercise of control. New York, Freman.

58.Barnabee, A.,(2015). The effect of reading strategies on students reading levels Unpublished MA Thesis, Goucher College, USA.

59.Blevins, Wiley(2001).Building fluency: Lessons and strategies for reading success. Moss, Jeanette (Ed), New York: Scholastic Publishers.

60. Dykshoorn, S.(2005). Study of the effects of a buddy reading program on the reading achievement and attitudes of kindergarten and grade seven students at Abbotsford Christian School. Unpublished MA Thesis, Dordt College, Iowa, USA.

61. Gama,F.(2004). integrating metacognition Instruction in Interactive Learning Environment" Dissertational International Abstract.

62. Green, M.(2006) Reading for Meaning. United Kingdom Folens Publishers.
& National Institute of Child Health)
63. Human Development [NICHD], (2000).

64.Hussien, A. M.(2009) Designing a reading literacy curriciculum for secondary school students in Egypt (Published doctoral thesis University of Durham, UK). http://etheses.dur.ac.uk/2116/.

65.Hussien, A. M.(2014a)The indicating factors of iral reading fluency of monolingual and bilingual children in Egypt. Intertional Education Studies, 7(2),75-90.http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n2p75

66.Hussien, A. M.(2014b) Reading Arabic shallow an deep genres in the fifth and tenth grades: Indispensible variables to science of reading, Journal of Education and Learning, 3(1),60-69.http://dx.doi.org/10.5539/jel.v3n1p60.

67.International Literacy Association (2018) Reading fluently does not mean reading fast.

competent to struggling readers. International Journal of Instruction, 9(1), 163-178.

73. Rasinski, Timothy& Hoffman Janes (2006).Seeking understanding about reading fluency, The Contribution of steven A. stahl, In Reading Research at work: Foundation of effective practice ,Dougherty Stahl, Katherine A., McKenna, Michael C., (Eds) ,New York: The Gu[lford Press.

74. Reid, J. (1999). The Effects of Cooperative Learning with in Intergroup Compition on Achievement of Seventh Grade Students Eric ED 335510.

75.Reutzel,R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6). International Electronic Lournal of Elementary Education,7(1), 27-46.

76.Slavin, R. (1988). Cooperative Learning and Cooperative School. Educational Leadership,45(3),4-B.

https://WWW.literacyworldwide.org/docs/default-source/wher-we-stand/ila-reading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf.

68.Meyer, M.,& Felton,R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. Annals of Dyslexia, 4(1), 283-306.

69.Pikulski, J. J. & Chard,D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. Reading Teacher, Vol. 58, P.P. 510-519.

70.Price,K, Meisinger,E ,Louwerse,M ,&D Mello,S,(2016) The contnnbutns of oral and silent reading fluency to reading comprehension, Reading Psychology, 37(2),167-201.

71.Prior,S. M.,&Welling, K.A.(2001) Read in your head: A., Vygotskian analysis of the transition for oral to silent reading. Reading Psychology, 22(1)m 1-15.

72.Rasinski,T., Rupley,W., Paige, D. & Nichols,W.(2016). Alternative text types to improve reading fluency for